

**Una propuesta didáctica encaminada al desarrollo de la Escritura
Académica en FLE nivel C1.1 en Contexto Universitario**

Iván Darío Vargas González

Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión del Conocimiento

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Pamplona

Abril de 2018

Copyright © 2018 por Iván Darío Vargas González. Todos los derechos reservados.

Forma reseña bibliográfica de este trabajo

Normas APA 6ª edición

**Una propuesta didáctica encaminada al desarrollo de la Escritura
Académica en FLE nivel C1.1 en Contexto Universitario**

Iván Darío Vargas González

Directora de tesis

Laura Marcela Torres Álvarez

Magister en Didáctica del Francés

Universidad de Artois. Francia

Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión del Conocimiento

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Pamplona

Abril de 2018

Resumen

El presente estudio describe el desarrollo de las habilidades de Escritura Académica en los estudiantes de un curso C1.1 FLE en una universidad pública en Colombia, a través de la implementación de una unidad didáctica centrada en el ensayo, como género discursivo. Esta investigación-acción utilizó la encuesta, la revista y la entrevista retrospectiva con un grupo focal, para obtener datos sobre la incidencia de la unidad didáctica en el desarrollo de las habilidades de Escritura Académica en los estudiantes. A través del análisis tipológico, los resultados revelan la incidencia de la unidad didáctica en el tratamiento didáctico y metodológico de la escritura en la enseñanza de un idioma extranjero, así como algunas estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica, el papel de la corrección entre iguales y los desafíos y las consideraciones del maestro FLE al enseñar la Escritura Académica.

Palabras clave: Escritura Académica – FLE – Unidad Didáctica - Argumentación

Abstract

The current study describes the development of Academic Writing skills in the students of a C1.1 FLE course at a public university in Colombia, through the implementation of a didactic unit centered on the essay, as a discursive genre. This research-action used the survey, the journal and the retrospective interview with a focus group, to obtain data about the incidence of the didactic unit in the development of Academic Writing skills in students.

Through typological analysis, the results reveal the incidence of the didactic unit in the didactic and methodological treatment of writing in the teaching of a foreign language, as well as some strategies that favor the development of Academic Writing skills, the role of peer correction, and the FLE teacher challenges and considerations when teaching Academic Writing.

Keywords: Academic Writing - FLE - Teaching Unit - Argumentation

Résumé

Cette étude décrit le développement des compétences en Écriture Académique chez les étudiants d'un cours C1.1 FLE dans une université publique en Colombie, à travers la mise en œuvre d'une unité didactique axée sur l'essai, en tant que genre discursif. Cette recherche-action a utilisé l'enquête, le journal de bord et l'interview rétrospective avec un groupe focalisé, pour obtenir des données sur l'incidence de l'unité didactique dans le développement des compétences en Écriture Académique chez les étudiants.

À travers l'analyse typologique, les résultats révèlent l'incidence de l'unité didactique dans le traitement didactique et méthodologique de l'écriture dans l'enseignement d'une langue étrangère, ainsi que certaines stratégies qui favorisent le développement des compétences d'écriture académique, le rôle de la correction entre pairs et les défis et considérations du professeur de FLE dans l'enseignement de l'Écriture Académique.

Mots Clés: Écriture Académique – FLE – Unité Didactique - Argumentation

Agradecimientos

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a la profesora Laura Marcela Torres Álvarez por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso de investigación. Aprecio, sobre todo, su rigor, exigencia y comprensión. También deseo agradecer su compañía y solidaridad en los momentos más importantes de mis semestres cursados en la maestría y en la escritura de la tesis. Agradezco a los profesores, directivos y asesores de la Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión de Conocimiento quienes trabajaron arduamente en su creación y en el desarrollo de todos los procesos académicos de la primera cohorte.

Quiero agradecer, también, a los estudiantes del curso de Producción de Texto Académico en Francés por sus aportes a esta investigación. A mis colegas y amigos de la Universidad de Pamplona quienes me alentaron durante el camino y de quienes recibí toda su confianza, solidaridad y lectura crítica.

Finalmente, agradezco a mi familia, a mi madre y mis hermanos quienes son el motor de todos mis proyectos. A Cristian y John, amigos del alma. Y a SARH por alentarme en los momentos en los que creí desfallecer.

Abreviaturas utilizadas en este trabajo

AE: Escritura Académica

CREDIF: Centro de Investigaciones y de Estudio para la Difusión del Francés

DALF: Diplôme Approfondi en Langue Française - Diploma de Profundización en Lengua Francesa

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DELF: Diplôme d'Études en Langue Française - Diploma de Estudios en Lengua Francesa

EBCL: Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje

EFL: English as a Foreign Language – Inglés como Lengua Extranjera

ENSSIB: École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques
- Escuela Nacional Superior de las Ciencias de la Información y de Bibliotecas

FLE: Français Langue Étrangère – Francés como Lengua Extranjera

FOS: Francés con Objetivos Específicos

ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

IES: Instituciones de Educación Superior

IMRAD: Introduction, Methods, Results, And Discussion - Introducción, Métodos y Resultados

LE: Lengua Extranjera

LFDLM: Le Français Dans Le Monde - El Francés en el Mundo

LM: Lengua Materna

LMA: Modern Language Association of America - Asociación de Lengua Moderna de América

MCERL: Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OPAC: Online Public Access Catalog - Catálogo de Acceso Público en línea

PdM: Plan de Mejoramiento

PEI: Proyecto Educativo Institucional

REDLEES: Red de Lectura y Escritura en Educación Superior

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UD: Unidad didáctica

UPJ: Universidad Pontificia Javeriana

WID: *Writing* in the disciplines

Convenciones utilizadas en este trabajo

DCINVEST: Diario de Campo del Investigador

GF_ENTREVISTA GRUPAL: Entrevista Retrospectiva con Grupo Focal

P_ENCUESTA: (P) Participante en Encuesta

Tabla de Contenido

Capítulo 1: Contexto de la investigación	17
1.1 La Universidad de Pamplona y la Licenciatura en Lenguas Extranjeras	18
1.2 Plan de estudios	19
1.2.1 Componente socio-humanístico.	20
1.2.2 Componente pedagógico.	20
1.2.3 Componente de lengua materna.	20
1.2.4 Componente de lenguas y culturas extranjeras.	21
1.2.5 Componente de investigación.	21
1.2.6 Componente de profundización.	21
1.3 El curso Producción de Texto Académico en Francés	22
Capítulo 2: Planteamiento del problema	25
2.1 Justificación.	28
2.2 Preguntas de Investigación.	32
Capítulo 3: Fundamentación teórica	33
3.1 Revisión literaria	33
3.1.1 Panorama Europeo.	34
3.1.2 Panorama Latinoamericano.	42
3.1.3 Panorama colombiano.	49

3.2 Marco Teórico	84
3.2.1 La Escritura Académica en contexto universitario.	84
3.2.2 Funciones de la Escritura Académica.	88
3.2.3 La Escritura Académica al interior de la noción de sistema y esfera de actividad.	93
3.2.4 De los géneros discursivos en la universidad y los géneros en FLE.	95
3.2.5 De las dificultades en la escritura en la Educación Superior	99
3.2.6 De las estrategias de Producción Escrita.	107
3.2.7 La noción de producción escrita en FLE.	110
3.2.8 Los diferentes enfoques de la producción escrita en la didáctica de las lenguas extranjeras.	116
3.2.9 El Enfoque por Competencias y enseñanza de la Producción Escrita.	123
3.2.10 La argumentación.	131
3.2.11 La secuencia argumentativa (Adam, 1990).	135
3.2.12 La unidad didáctica.	137
Capítulo 4: Metodología	143
4.1 La investigación-acción	143
4.1.1 Población y muestra	145
4.1.2 La prueba diagnóstica	146

4.1.3 Rúbrica de evaluación de la prueba diagnóstica	147
4.1.4 Hallazgos de la prueba diagnóstica	150
4.2 Diseño e implementación de la Unidad Didáctica	159
4.2.1 Etapas de la Unidad Didáctica	160
4.3 Técnicas para la recolección de datos	163
4.3.1 La encuesta	164
4.3.2 Entrevista retrospectiva con grupo focal	165
4.3.3 El diario de campo	166
Capítulo 5: Análisis y Resultados	168
5.1 Estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica en FLE	169
5.2 El proceso de corrección en la Escritura Académica	179
5.3 La influencia de la Unidad Didáctica en el proceso de aprendizaje en lengua extranjera de los estudiantes	188
5.4 La Unidad Didáctica: desafíos y consideraciones para el profesor de Escritura Académica	194
Capítulo 6: Discusión de resultados	204
Conclusiones	208
Recomendaciones	212
Referencias Bibliográficas	214

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Relación de horas semestrales de contacto directo</i>	23
Tabla 2 <i>Progresión semestral según niveles de referencia del MCERL</i>	23
Tabla 3 <i>Actividades y tipos de producciones escritas (MCERL)</i>	26
Tabla 4 <i>Estudios sobre didáctica de la escritura en Francia</i>	40
Tabla 5 <i>Otros estudios latinoamericanos acerca de la escritura en la universidad</i>	47
Tabla 6 <i>Estudios de literacidad realizados en el departamento de Antioquia</i>	50
Tabla 7 <i>Estudios de literacidad a nivel nacional</i>	53
Tabla 8 <i>La lectura en inglés se toma en las aulas universitarias</i>	76
Tabla 9 <i>Estudios realizados en torno a la enseñanza de la Escritura Académica en inglés como lengua extranjera</i>	77
Tabla 10 <i>Descripción de las competencias específicas</i>	125
Tabla 11 <i>Características de la Unidad Didáctica, Courtillon, 1995</i>	139
Tabla 12 <i>Etapas de la UD, LemeunieR (2005)</i>	141
Tabla 13 <i>Paralelo rúbrica de evaluación de Producción Escrita DELF B2 y del test diagnóstico</i>	148
Tabla 14 <i>Distribución de los puntajes de criterios pragmáticos: rejilla de evaluación del test diagnóstico</i>	149
Tabla 15 <i>Criterios pragmáticos: plan textual y secuencia argumentativa</i>	150
Tabla 16 <i>Criterios pragmáticos: capacidad argumentativa</i>	150
Tabla 17 <i>Criterios pragmáticos: Presentación de hechos y ejemplificación</i>	151

Tabla 18 <i>Criterios lingüísticos: Amplitud y corrección léxica</i>	151
Tabla 19 <i>Criterios lingüísticos: Corrección ortográfica</i>	151
Tabla 20 <i>Presentación de la Unidad Didáctica</i>	159
Tabla 21 <i>Etapa 1: Sensibilización</i>	160
Tabla 22 <i>Etapa 2: Tratamiento</i>	161
Tabla 23 <i>Etapa 3: Planificación</i>	161
Tabla 24 <i>Etapa 4: Redacción previa, corrección, edición y versión final</i>	162

Lista de Figuras

<i>Figura 1</i> Niveles Comunes de referencia.	26
<i>Figura 2</i> Géneros y relaciones en el contexto universitario (Camps y Castelló, 2013) ...	92
<i>Figura 3</i> Elementos metodológicos para la enseñanza de la Producción Escrita.....	128
<i>Figura 4</i> Prueba diagnóstica: escogencia y adecuación del plan de escritura	152
<i>Figura 5</i> Prueba diagnóstica: Capacidad para introducir y concluir	154
<i>Figura 6</i> Prueba diagnóstica: Capacidad de argumentar una toma de posición.....	155
<i>Figura 7</i> Prueba diagnóstica: manejo lexical.....	156
<i>Figura 8</i> Prueba diagnóstica: corrección ortográfica.....	157
<i>Figura 9</i> Proceso de codificación software MAXQDA	169

Tabla de Apéndices

Apéndice A. Malla Curricular, 219

Apéndice B. Consentimiento de los participantes, 220

Apéndice C. Test Diagnóstico, 232

Apéndice D. Rejilla de evaluación Test Diagnóstico, 233

Apéndice E. Rejilla de Evaluación de la Producción Escrita DELF-B2, 234

Apéndice F. Unidad Didáctica, 235

Apéndice G. Instrumento Encuesta, 290

Apéndice H. Instrumento Entrevista Retrospectiva con Grupo Focal, 292

Apéndice I. Ejemplo Diario de Campo, 293

Capítulo 1: Contexto de la investigación

Esta investigación-acción tuvo como epicentro la ciudad de Pamplona, municipio de Norte de Santander-Colombia, situado a 2.200 metros sobre el nivel del mar y a tan sólo a 75 km de San José de Cúcuta, capital del departamento, y punto de encuentro entre colombianos y venezolanos por su relación de frontera.

De población mayoritariamente rural, la mayor fuente de ingresos de los pobladores de Pamplona proviene del comercio (63,9%) constatando así su dinámica de región fronteriza. De igual manera, el 25,6% de la economía se centra en la prestación de servicios como alimentación a estudiantes, arriendo de inmuebles e insumos de papelería. El 6,9% proviene de la industria local y el 4,3% de otras actividades (DANE, 2005).

Pamplona es conocida como la ciudad estudiantil de Colombia por su trayectoria en la formación preescolar, básica primaria y Educación Media secundaria. Asimismo, en la historia de la educación colombiana, Pamplona se caracterizó por sus esfuerzos en la formación de docentes llevada a cabo por la Escuela Normal Superior y que respondía a la necesidades educativas de la nación hacia los años 30, impulsada en el marco de la denominada “Revolución en Marcha” de Alfonso López Pumarejo (Herrera, 1993).

De igual manera, esta ciudad se caracteriza por acoger estudiantes de todos los rincones del país, sobre todo a aquellos provenientes de lugares alejados como la región caribe, los llanos orientales y del sur de Colombia, que optan por realizar sus estudios en la Universidad de Pamplona, institución de Educación Superior que ha logrado consolidarse como uno de los centros de estudios con gran impacto en la región nororiental al ser una universidad que goza de buen prestigio, además por ser una institución de Educación Superior de público.

Al conjugar todos estos aspectos, se atribuye a la ciudad de Pamplona su cualidad de población abierta y multicultural que propende por la convivencia social, el respeto por la alteridad y el desarrollo de la educación y la cultura.

1.1 La Universidad de Pamplona y la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

La Universidad de Pamplona fue creada en la década de los sesenta por el religioso José Faría Bermúdez y diez años después adquiere el estatus de Universidad Pública Departamental (Decreto 0553 del 5 de agosto de 1970). Un año más tarde, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) le concede la facultad de otorgar títulos profesionales (Decreto 1550 del 13 de agosto). (Reseña histórica Universidad de Pamplona).

Actualmente, la Universidad de Pamplona cuenta, entre sus diferentes programas de pregrado, con la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, la cual se encuentra adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación. En los últimos años, el programa de licenciatura ha pasado por varios procesos de reforma y modernización curricular.

Asimismo, estos procesos académicos y de gestión de la calidad, así como la ejecución de sus planes de mejoramiento dan cuenta de una cultura de autoevaluación y evidenciada en la obtención de la Acreditación Previa en el año 2000, así como en el otorgamiento por parte del MEN del Registro Calificado en 2010. Actualmente el programa trabaja en pro de la obtención de la Acreditación de Alta Calidad como programa de formación de maestros en Colombia.

1.2 Plan de estudios

El plan de estudios actual de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés de la Universidad de Pamplona cuenta con una totalidad de 164 créditos académicos distribuidos en 10 semestres académicos (dieciséis semanas).

El plan de estudios está conformado por cinco componentes que se desarrollan de manera transversal a lo largo de toda la formación de los futuros licenciados: componente socio-humanístico, componente pedagógico, componente de lengua

materna, componente de lenguas y culturas extranjeras, componente de investigación y el componente de profundización (Proyecto Educativo del Programa, Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, 2010). En concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (En adelante PEI) y los compromisos de esta casa de estudios en “la formación integral e innovadora de sus estudiantes derivada de la investigación como práctica central” (PEI, 2012).

1.2.1 Componente socio-humanístico.

Este componente tiene como objetivo la formación integral de los estudiantes en su dimensión personal, social, cultural, ética, deontológica, estética y política. A través del fomento de la convivencia, la ciudadanía, la tolerancia, el respeto y la promoción de una cultura de paz.

1.2.2 Componente pedagógico.

Este componente está orientado hacia el desarrollo de valores, pensamientos y actitudes frente al quehacer docente. El conocimiento de los principios y tradiciones de la disciplina, así como en los diferentes enfoques y retos que supone la educación.

1.2.3 Componente de lengua materna.

El componente de lengua materna se asume como eje fundamental en la formación de los futuros formadores en lenguas extranjeras puesto que este contribuye al

desarrollo de un conocimiento apropiado de su propia lengua, así como a las representaciones en torno a los procesos de aprendizaje y de adquisición de una lengua extranjera. Asimismo, el componente de lengua materna supone un acercamiento a la apreciación de la misma desde unas dimensiones culturales, sociales y estéticas.

1.2.4 Componente de lenguas y culturas extranjeras.

Este componente propende por la formación lingüística y disciplinar de los estudiantes en lengua inglesa y francesa. Asimismo, este componente permite el desarrollo de saberes, habilidades y competencias que guían el quehacer disciplinar de los licenciados en lenguas extranjeras.

1.2.5 Componente de investigación.

Este componente tiene por objetivo el desarrollo de saberes, habilidades y competencias en torno a la reflexión del quehacer pedagógico, de la investigación educativa y de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho componente busca promover el espíritu innovador, creativo e investigativo de los futuros licenciados en lenguas extranjeras.

1.2.6 Componente de profundización.

Este componente promueve la aplicación y la profundización en los saberes, habilidades y competencias propios de la profesión y su énfasis de acuerdo a referentes, enfoques, métodos o tendencias en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Con este Plan de Estudios, establecido bajo los principios de pertinencia social, de calidad académica y científica, de formación integral y de enfoque hacia la investigación; la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona asume la responsabilidad de formar docentes idóneos, íntegros, competentes y reflexivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras en consonancia con la misión institucional y del programa.

1.3 El curso Producción de Texto Académico en Francés

El curso Producción de Texto Académico en Francés se ubica en el séptimo semestre del componente lingüístico y tiene como objetivo superar el nivel independiente B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) con el fin de promover el desarrollo y apropiación de los conocimientos, habilidades y competencias de la lengua en el nivel de dominio operativo eficaz C1 de los usuarios de Francés Lengua Extranjera (en adelante FLE).

En este curso, la comprensión y producción de textos académicos como ensayos, reseñas y artículos cobran gran importancia al ser un eje primordial en el desarrollo de los cursos de los componentes de investigación y de profundización (Malla curricular, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, 2010) (ver anexo 1).

Cabe señalar que en el diseño curricular de la licenciatura, el nivel de dominio operativo eficaz C1 se desarrolla a lo largo del séptimo, octavo y noveno semestre. Por tal razón, el curso Producción de Texto Académico se erige como la puerta de acceso hacia la consolidación de un nivel de competencia C1.

Si bien, la Licenciatura integra en su currículo la progresión del Marco Común Europeo de referencia. En la Tabla 1 se presentan el número de horas semestrales de contacto directo de cada uno de los cursos.

Tabla 1.
Relación de horas semestrales de contacto directo

Semestre	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Horas semanales	128	112	112	112	112	128	80	64	64

De tal suerte, al multiplicar las dieciséis semanas del semestre académico por el número de horas semanales de contacto directo, tenemos la siguiente progresión, evidenciada en la Tabla 2.

Tabla 2
Progresión semestral según niveles de referencia del MCERL

Semestre	nivel	Niveles Comunes de Referencia	Horas según el MCERL	Denominación Plan de Estudios	Horas en el programa
I.	A1	Acceso	60	Francés Elemental I	128
II.	A2	Plataforma	180	Francés Elemental II	240
III.	B1	Umbral	420	Francés Intermedio I	464
IV.				Francés Intermedio II	
V.	B2	Avanzado	600	Francés Avanzado I	704

VI.	B2			Francés Avanzado II	
VII.	C1.1		660	Producción de Texto Académico	784
VIII.	C1.2	Dominio operativo eficaz	720	Cultura y Pensamiento Francófono	848
IX.	C1.3		780	Literatura Francófona	912

Como se observó en la tabla anterior, el número de horas en el plan de estudios de la licenciatura supera la cantidad de las mismas propuestas para cada nivel de referencia. En tal sentido, se debe tener en cuenta que la formación de licenciados en lenguas extranjeras supone una exigencia mayor, y por ende, al interior de los cursos se proponen varias actividades en torno al aprendizaje del francés como lengua extranjera tales como un plan de lectura, el desarrollo de proyectos pedagógicos, proyectos de aula, actividades artísticas y culturales que ayudan a afianzar los conocimientos de la lengua y el desarrollo de competencias de comunicación.

Población de la investigación

La población seleccionada para llevar a cabo esta investigación-acción son los 31 estudiantes matriculados en el curso de Producción de Texto Académico en Francés en el primer semestre de 2017.

Ahora bien, los 12 participantes de esta investigación oscilan entre los 21 y 24 años y pertenecen, en su mayoría, a un nivel socioeconómico medio-bajo, asentados en la ciudad de Pamplona, Norte de Santander en Colombia.

Capítulo 2: Planteamiento del problema

La escritura es sin duda una de las características inherentes al ser humano. Su desarrollo y técnica, extendida por todo el mundo, ha tenido como fin la representación simbólica de sus pensamientos (Barthes, 1953; 1973; 1974), (Calvet, 2001). Sin embargo, su desarrollo en contexto académico y las representaciones que los individuos tienen de ella no siempre son positivas (Vargas, 2007). Por un lado, esto se debe a la falta de apropiación de los elementos inherentes al quehacer académico que tienen los sujetos implicados en esta actividad, así como en la asunción de la escritura como un proceso difícil de abordar. No obstante, todos los seres humanos nos vemos abocados a la necesidad de utilizar la escritura como un mecanismo de comunicabilidad de nuestras experiencias, ya sea desde un estadio personal o en el ámbito académico.

Ahora bien, el desarrollo de la escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera pasa por unos niveles que comienzan desde el reconocimiento de sí mismo, de su entorno familiar y de sus intereses hasta llegar a un nivel de complejidad mayor (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001). Recordemos, entonces, los diferentes niveles de referencia propuestos en el MCERL, su división en los niveles A, B, C.

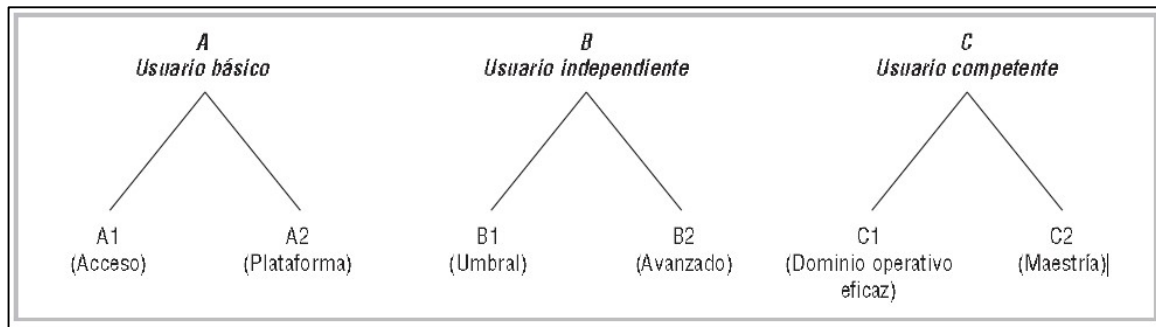


Figura 1 Niveles Comunes de referencia¹.

De tal suerte, se evidencia que en cada nivel hay una correspondencia respecto a la complejidad de las actividades y géneros discursivos centrados en la competencia de producción escrita. Nos basamos en el MCERL (2001) para describirlos, según se muestra en la Tabla 3, así:

Tabla 3
Actividades y tipos de producciones escritas (MCERL)

Niveles Comunes		Actividades y tipos de producciones escritas
Nivel	de Referencia	
A1	Acceso	Diligenciamiento de formularios Escritura de postales Escritura de mensajes de felicitaciones
A2		Plataforma
B1	Umbral	Escritura de textos sencillos sobre temas comunes y de interés personal. Descripción de experiencias e impresiones a través de cartas personales.
B2		Avanzado

¹ Propuesto por Trim (1978) En: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Consejo de Europa

		o se destaca la importancia atribuida a algunos hechos o experiencias.
C1	Dominio operativo eficaz	Escritura de textos claros, bien estructurados y de cierta extensión en los que se exponen puntos de vista en torno a temas complejos y de interés, a través de la argumentación. Elaboración de cartas, redacciones, informas o ensayos en los que se exponen los aspectos considerados más relevantes. Para la producción de estos escritos, se tienen en cuenta el estilo, apropiado para las situaciones, así como los interlocutores a los que estos van dirigidos
C2		Escritura de textos claros y fluidos en un estilo apropiado que den cuenta de temas complejos en los que se presenta una argumentación con una estructura lógica y eficaz, que ayuden a los lectores a comprender y recordar las ideas más importantes de estos. Elaboración de cartas, informes, artículos, resúmenes y reseñas literarias

Se constata, entonces, que a mayor nivel de referencia, existe también un mayor nivel de complejidad y nuevas formas de comunicar: “ L’apprentissage du français langue étrangère se caractérise par la confrontation à de nouvelles façons de communiquer, selon un autre système que celui de la langue maternelle” (Weber, 1993).

Lo anterior, se ilustra claramente en la formación en lengua francesa a lo largo del currículo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés de la Universidad de Pamplona durante todo el componente de lenguas y culturas extranjeras.

Sumado a esto, en el desarrollo de los procesos comunicativos encaminados hacia la escritura en lengua extranjera, se hace necesario la asunción de la Escritura Académica

como elemento formador de los futuros licenciados en lenguas extranjeras, en torno al uso eficaz de la lengua y a su formación personal, profesional, académica e investigativa.

Por consiguiente, y en aras de dar cumplimiento a nuestra misión de formación, a lo largo de varios semestres, los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona han percibido que los estudiantes de francés y en especial, los estudiantes de nivel C1.1, tienen problemas en cuanto a la calidad y eficiencia de sus producciones escritas, sobre todo en el reconocimiento, uso y apropiación de los géneros discursivos y tipologías textuales.

Lo anterior se evidencia en los informes de evaluación de los cursos al finalizar cada semestre. Por esta razón, al interior del colectivo docente de francés, se han emprendido varias acciones tendientes a mejorar la producción escrita de los estudiantes a través de talleres de escritura y de un acompañamiento constante por parte de los profesores del área.

Así, la presente investigación surge de la necesidad de establecer una propuesta didáctica de la Escritura Académica en lengua francesa que reúna a profesores y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de FLE en contexto universitario. Esta propuesta contribuye a que los estudiantes aborden sus dificultades de Escritura Académica y a que los docentes cuenten con una propuesta de intervención didáctica para tal fin.

2.1 Justificación.

La formación disciplinar de los futuros Licenciados en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés, de la Universidad de Pamplona, se inscribe en el componente de lenguas y culturas extranjeras la cual se realiza desde el primer y hasta el noveno semestre.

El plan de estudios actual de la licenciatura, tiene en cuenta que la formación lingüística supone un trabajo sobre el conocimiento y manejo de las reglas y estructuras propias de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. Dicha formación centrada en la apropiación de la lengua extranjera, se materializa en el plan de estudios en los cursos de primer a séptimo semestre tanto en inglés como en francés. No obstante, la formación en el componente lingüístico no termina allí sino que prosigue con el conocimiento y apreciación de la lengua, la cultura y la literatura durante dos semestres más.

En tal sentido, la transversalidad en el currículo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés asume la formación de sus estudiantes en saberes específicos a través del componente de profundización y propende por el desarrollo del espíritu crítico y reflexivo de los futuros docentes en lenguas extranjeras a través del componente de investigación, en el cual, los estudiantes deben construir y desarrollar una propuesta de investigación que inicia en séptimo semestre y termina en el noveno semestre.

Es allí, precisamente, donde los estudiantes presentan mayor dificultad alrededor procesos de escritura lo que se traduce, en algunos casos, en la pérdida o cancelación de asignaturas por la complejidad que supone la escritura de un proyecto de investigación.

Los informes de evaluación de los cursos de francés del componente de lenguas y culturas extranjeras muestran que existe una necesidad de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de competencias escriturales, y sobre todo, en Escritura Académica.

Asimismo, los docentes hemos percibido que los estudiantes con mayor dificultad en los procesos de escritura son aquellos que tiene más alto nivel de repitencia en los niveles superiores. En tal sentido, el desarrollo de los procesos de Escritura Académica toma un lugar importante en la presente investigación y responden a una necesidad percibida por docentes y estudiantes.

Por tal razón, este trabajo propende por el mejoramiento de la calidad educativa de nuestros estudiantes y busca dar algunas luces en el tratamiento metodológico y didáctico alrededor de la Escritura Académica en la enseñanza de FLE en contexto universitario.

Ahora bien, durante el último año y, en gran medida, gracias al acompañamiento pedagógico de los profesores y a las acciones mejoradoras al interior del programa enfocadas en la docencia; los estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura han logrado no sólo superar sus dificultades en los procesos de escritura en lengua extranjera,

sino que además esto se ha visto reflejado en la obtención del Diploma de Estudios en Lengua Francesa DELF B2 y el Diploma de Profundización en Lengua Francesa DALF C1, tal como se evidenció en los informes del Proyecto de Certificación de las pruebas DELF-DALF, enmarcado en el último Plan de Mejoramiento (PdM) del programa., el cual data del año 2015.

Por otra parte, algunos estudiantes de los cursos de investigación en lenguas extranjeras han logrado evidenciar una mejoría en la redacción de sus proyectos y en el envío de sus artículos de investigación a algunas revistas a nivel nacional.

Lo anterior demuestra la pertinencia de realizar una investigación que propenda por desarrollar una estrategia que permita mejorar los procesos de escritura en los estudiantes de francés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona. Por esta razón, nos interesamos en realizar como tesis de maestría un proyecto de investigación enmarcado en la didáctica de las lenguas a partir del diseño e implementación de una unidad didáctica que propenda por el desarrollo de la Escritura Académica en un curso de FLE nivel C1.1.

2.2 Preguntas de Investigación.

Pregunta general

¿Cómo influye la implementación de una unidad didáctica en el desarrollo de habilidades de Escritura Académica en los estudiantes de un curso de FLE de nivel C1.1?

Preguntas específicas

- ¿Qué habilidades inherentes a la Escritura Académica se ven reflejadas en las producciones escritas de los estudiantes de un curso de FLE de nivel C1.1 con la implementación de esta unidad didáctica?
- ¿Qué desafíos, a nivel metodológico, supone la construcción y aplicación de una unidad didáctica para el desarrollo de la Escritura Académica en los estudiantes de un curso de FLE de nivel C1.1?
- ¿Qué consideraciones, a nivel didáctico y metodológico, surgen de la implementación de una unidad didáctica para el desarrollo de la Escritura Académica en un curso de FLE de nivel C1.1?

Capítulo 3: Fundamentación teórica

En este capítulo se ponen en evidencia los estudios e investigaciones más relevantes que anteceden nuestra investigación. Asimismo, se abordan los conceptos y teorías en las que se fundamenta nuestro estudio.

3.1 Revisión literaria

En este apartado se presentan los antecedentes en torno a los estudios realizados a propósito de la Escritura Académica (EA) en contexto universitario y aquellos llevados a cabo en torno a la EA y su relación con el Francés Lengua Extranjera.

El Estado del Arte se realiza a partir de la identificación de los documentos más relevantes para esta investigación. Así, se optó por hacer un rastreo de la bibliografía bajo una mirada diacrónica-sincrónica, sin llegar a ser completamente exhaustivos, teniendo en cuenta los alcances de una tesis de maestría. De esta manera, nuestra revisión de la literatura tiene en cuenta estudios y publicaciones realizadas entre 1993 y 2017 a propósito de nuestro objeto de estudio. Este rastreo fue importante en la medida en que las publicaciones, fuente de este apartado, permiten hacer una clasificación en torno a dos categorías. La primera de estas, con el objetivo de delimitar y definir la noción de EA y la segunda, investigaciones que plantean la puesta en marcha de propuestas metodológicas,

de políticas institucionales y de prácticas aula, en torno al quehacer escritural en contexto universitario y de lengua extranjera enmarcados en la didáctica de las lenguas.

En tal sentido, para dar cuenta de los antecedentes de nuestro estudio, se definieron tres panoramas en concordancia con el origen geográfico de las investigaciones consultadas. El panorama europeo, que incluye estudios realizados en España y Francia, el panorama latinoamericano y el panorama colombiano.

3.1.1 Panorama Europeo.

Camps y Castelló (2013) intentan describir algunos conceptos fundamentales relacionados con la Escritura Académica. De ahí que en su investigación, aborden algunas nociones clave como *género discursivo* y *sistema de actividad* (Bajtin, 1982). Para las investigadoras, esta relación es indispensable para hablar de la Escritura Académica en la universidad. En su artículo “La Escritura Académica en la universidad” hacen hincapié en los diferentes aportes que han hecho algunos teóricos (Kinneavy, 1969; Ganobsick-William, 2004; Casanave, y Hubbard, 1992) en cuanto a las clasificaciones de los géneros discursivos más utilizados en la escritura de estudiantes universitarios. De esta manera, Camps y Castelló se cuestionan sobre cómo organizar los géneros que se enseñan y aprenden en la Educación Superior.

En su interés por delimitar y definir la Escritura Académica en la universidad, las investigadoras formulan tres aspectos importantes en guisa de conclusión: 1. En cuanto al sistema de actividad, docentes y estudiantes responden a unas necesidades y a unas exigencias que no son en todos los casos las mismas. 2. Que la aproximación a las prácticas de escritura deben ser promovidas a través de la lectura y escritura, así como de ejercicios que tengan sentido para los estudiantes y no desde la simple repetición de una fórmula preconcebida de los géneros y de los discursos. 3. Que la enseñanza de los géneros en la universidad atienda no solamente a la distinción de cada uno de ellos sino a la apropiación de estas prácticas y al conocimiento de cómo, cuándo y para qué sirven.

En ese mismo país, Jarpa (2016) considera indispensable construir una propuesta didáctica para el desarrollo de la Escritura Académica en contexto universitario. En su estudio, la investigadora se basa en un enfoque de proceso y desde la teoría del género discursivo. En su propuesta, la española conjuga las teorías de dos grandes disciplinas: la lingüística aplicada y la evaluación, lo cual le permitió la construcción de una rúbrica para evaluar los procesos de Escritura Académica en estudiantes universitarios. En su propuesta, Jarpa busca establecer algunas prácticas de Escritura Académica en las comunidades de aprendizaje y acompañar el proceso de inserción de estas prácticas en dichas comunidades a través de la integración de profesores y estudiantes.

En Francia, Vigner (1993) publica un artículo titulado *Écriture et Savoir* en el cual muestra la relación existente entre la escritura y la construcción de conocimiento. El

autor pretende teorizar algunos aspectos metodológicos centrados la guía del proceso de escritura de los estudiantes de francés como lengua extranjera. En su artículo, el investigador propone un tratamiento metodológico de la escritura el cual tiene como punto de partida la manipulación de textos de referencia (documentos auténticos: artículos de prensa, textos modelos) que ayuden a desarrollar aspectos cognitivos y lingüísticos en los estudiantes. Estos textos, son a su vez, instrumentos que permiten un primer nivel de aprehensión de los géneros discursivos y un primer momento de reformulación de los mismos.

En tal sentido, desde una perspectiva de progresión, estos textos de referencia propenden por la conceptualización, generalización y abstracción de elementos constitutivos de los textos objeto de aprendizaje; así como promueven el aprendizaje de léxico especializado, indispensable para el aprendiz de una lengua extranjera. Estos documentos de referencia son para el autor la base para la manipulación y aprehensión de elementos comunicativos. En su propuesta metodológica, la conjugación de los documentos de referencia y de los elementos comunicativos son de gran importancia puesto que estos ayudan a definir el proyecto de escritura, la elaboración de un esquema de escritura, la redacción, la relectura y finaliza en la producción o formulación de un texto elaborado.

En suma, para Vigner, el trabajo sobre el lenguaje tiene una función epistémica como herramienta de construcción del pensamiento y no solamente como instrumento de comunicación. Cabe resaltar que para nuestra investigación, el trabajo de este autor es de

gran interés pues se basa en el tratamiento metodológico de la escritura desde una perspectiva cognoscitivista.

En ese mismo país, Mohamed Ben Romdhane, (1996) hace un análisis exhaustivo de las publicaciones de naturaleza científica evidenciando algunas características tales como la uniformación en la escritura o el respecto de unas reglas propuestas por las élites intelectuales que rigen, norman y hacen uso de un lenguaje que les es propio a través de la Escritura Académica. En su trabajo, el autor pone en entredicho el uso de la lengua y del lenguaje en función de la necesidad de responder a un código elaborado. Así, el autor señala desde el inicio de su investigación la existencia de una “langue de la science ou langue de la communication scientifique” (lengua de la ciencia o lengua de la comunicación científica) para hacer énfasis en que no existe una lengua de la ciencia, sino un lenguaje que es transversal a todas las disciplinas y a las dimensiones del ser humano. Sin embargo, en aras de pertenecer a un grupo intelectual reconocido y en el cual se actualiza el saber a través del discurso científico, es necesario adoptar un lenguaje común. En otros términos, adaptar la lengua en miras de sus múltiples funciones, en el caso de su investigación: las publicaciones científicas.

La metodología de investigación utilizada por el autor se basó en el análisis de contenido. Este trabajo se basó, principalmente en la búsqueda bibliográfica manual y automática por medio de una búsqueda automatizada por medio del Catálogo de Acceso Público en línea (OPAC) por sus siglas en inglés, de la Escuela Nacional Superior de las

Ciencias de la Información y de Bibliotecas (ENSSIB), por sus siglas en francés; así como en bases de datos en CD-ROOM y en buscadores web.

En su búsqueda manual, el autor señala la importancia de autores de referencia como Robert Day (1989), C.P. Lee (1971) y de las obras “How to write and Publish a Scientific Paper” y “Plan type article de psychologie expérimentale” correspondientes, respectivamente a los autores mencionados anteriormente. En efecto, la búsqueda documental hecha por Romdhane (1996) se concentró en el análisis de las tablas de contenidos y de las referencias bibliográficas utilizadas en las obras de Day y Lee.

En lo concerniente a la búsqueda automatizada, el autor utilizó varias palabras clave como “información científica”, “comunicación científica”, “literatura científica”, entre otros; aplicadas a la bases de datos del OPAC; encontrando así, al menos 50 referencias de las cuales sólo incluye 8 en su investigación. En cuanto a bases de datos de CD-ROOM, el autor señala la importancia de títulos concebidos en los manuales de la Asociación de Lengua Moderna de América (LMA) por sus siglas en inglés. Y finalmente, la búsqueda web, el investigador usó palabras clave tales como “comunicación científica” y “artículo científico”.

En los resultados de esta investigación, el autor no sólo explora las implicaciones en cuanto a la concepción, delimitación y definición de la Escritura Académica, sino que además, hace un recuento histórico de las publicaciones científicas, así como de las

características estructurales o compositivas de las conferencias, las reuniones, los artículos de investigación y de divulgación, entre otros.

En 2010, Jean-Michel Pérez, publica los resultados de su investigación titulada “La synthèse de textes dans l’enseignement supérieure, un objet à fort enjeu local : analyse comparative dans deux institutions, l’ENA et L’IUFM”. Su trabajo se deriva de una investigación que tiene por objeto el ejercicio de la síntesis de textos, ejercicio altamente demandado en la Educación Superior en Francia.

En su investigación, Pérez se ocupa de analizar la función que cumple la síntesis de textos en dos instituciones universitarias y de los desafíos que esta conlleva a nivel didáctico. Los resultados de su investigación revelan la importancia del dominio del ejercicio de síntesis a nivel de formación profesoral sino además, como una actividad arraigada en los concursos públicos de méritos para la función educativa en el país galo. Las implicaciones didácticas son estimadas desde el tratamiento de los textos, el dominio de la lengua, la capacidad de síntesis de los candidatos y de la restitución y organización del conocimiento que supone tal ejercicio de escritura.

En 2012, Bouchar y Kadi publican en *El Francés en el Mundo/Investigaciones y Aplicaciones (LFDLM)* por sus siglas en francés, un artículo titulado “Didactiques de l’écrit et nouvelles pratiques d’écriture” con el objetivo de referir algunas investigaciones

en torno a la escritura y la didáctica de FLE. La Tabla 4 resume las investigaciones llevadas a cabo en Francia reseñadas por los autores.

Tabla 4
Estudios sobre didáctica de la escritura en Francia.

Fuente: Bouchard y Kadi (2012)

Autor	Artículo	Descripción
Vigner, G.	Écrire en FLE: Quel enseignement pour quel apprentissage?	En este artículo el autor se propone explorar una serie de vías de trabajo, para considerar una serie de soluciones educativas aceptables, basadas en el rendimiento de escrito razonablemente alcanzable por parte de los estudiantes, en entornos de aprendizaje diversificados.
Vigner, D.	Linguistique textuelle et enseignement/apprentissage du FLES (Français Langue Étrangère et Français Langue Seconce)	En este artículo, se presentan lo que al parecer del investigador es hoy la tarea y el objeto de la lingüística textual. Asimismo, el autor hace una descripción general de las herramientas lingüísticas disponibles para los profesores de FLES que desean trabajar con sus alumnos en los mecanismos de textualización.
Barbier	L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1	Para la investigadora, los problemas relacionados con la adquisición de una segunda lengua (L2) surgen de una manera particular en el aprendizaje de la escritura. La autora se propone discutir las especificidades de este aprendizaje, al mismo tiempo que se pone en perspectiva las posibles adaptaciones pedagógicas concernientes a las personas bilingües.
Marcoccia	Conversationnalisation et contextualisation : deux phénomènes pour décrire l'écriture numérique	Muchos trabajos en lingüística y análisis del discurso han identificado algunas especificidades de la escritura digital: el uso de abreviaturas, emoticones, la explotación de la hipertextualidad, etc. En este artículo, analizaremos estos procesos relacionándolos con dos fenómenos que nos parecen los más relevantes para comprender la naturaleza de la escritura digital: conversacionalización (Fairclough, 1992) y contextualización (Gumperz, 1982). En una perspectiva de aprendizaje, el autor cuestiona el tipo de habilidades asociadas con estos dos fenómenos.
Mangenot	Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social	Este artículo presenta una revisión de las investigaciones sobre las contribuciones de las TIC a la pedagogía de la escritura. Asimismo, describe el uso de herramientas tecnológicas y la relación con la escritura desde varias ópticas: la computadora como una máquina de escribir avanzada, ayudas para escribir, enlaces de lectura y escritura gracias al acceso a textos auténticos, la aparición de nuevas formas de escritura interactiva, la socialización de las escrituras y la escritura y la colaboración en Internet.

Asimismo, en Francia, Garcia-Debanc, (2016) se propone analizar, bajo un enfoque histórico, las publicaciones relacionadas con la enseñanza de la escritura publicados en dos revistas líderes en la enseñanza del francés: *Pratiques* y *Repères* de 1974 a 2014, para tratar de identificar marcos teóricos y metodologías privilegiadas.

Las evoluciones en el campo de la didáctica de la producción escrita reflejan de hecho las evoluciones del campo de la didáctica del francés y su constitución progresiva en la disciplina de la investigación. Este estudio se aplica para destacar la evolución histórica de los puntos de consenso y las controversias. La investigadora se interesa, particularmente, en la definición de la actividad de la escritura en términos de mejores prácticas de forma implícita, los marcos teóricos elegidos para llevar a cabo las investigaciones en este periodo. Asimismo, la autora se interesa por los planes de estudios, los criterios de evaluación, en lugar de la reescritura y cómo se implementa y los niveles de análisis del lenguaje privilegiados o ausentes en la organización del trabajo de escritura.

De esta manera, Garcia-Debanc (2016) refiere algunos periodos a tener en cuenta, tales como de 1974-1979, en los cuales los estudios dan cuenta de marcos teóricos basados en lingüística aplicada al texto de la escuela primaria: de la sintaxis a la gramática del texto. De 1980-1990: del producto de texto al proceso editorial. De 1990-2000: la reescritura y literaria en la escuela primaria. De 2000-2010: diversidad de escritos y diversos niveles de entrenamiento en el proceso de escritura. Finalmente, de

2010-2014: representaciones y análisis de las prácticas de enseñanza y el nacimiento del concepto de la alfabetización académica.

El análisis hecho por García-Debanco permite definir la investigación complementaria necesaria, particularmente en torno a la progresividad del aprendizaje de idiomas a través de la constitución de un gran conjunto de textos escolares, de teorías fundamentadas y desde la didáctica de FLE. Esta investigación es de gran importancia para nuestro trabajo en tanto que nos ayuda a conocer el devenir histórico y las diferentes perspectivas teóricas en torno a la enseñanza de la escritura y los trabajos metodológicos y didácticos alrededor de esta.

3.1.2 Panorama Latinoamericano.

En el contexto latinoamericano, las investigaciones en torno a la enseñanza de la escritura y de la Escritura Académica han sido prolíficas y datan especialmente desde los años 2000 hasta la actualidad.

De esta manera, uno de los referentes más importantes en nuestro Estado del Arte en el panorama latinoamericano nos insta a tener en cuenta los estudios de la profesora Paula Carlino quien ha investigado en torno a los conceptos de Alfabetización Académica, Escritura en la Universidad y Escritura Académica.

En *Enseñar a escribir en la universidad: 'cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?* (Carlino, 2002) la investigadora analiza un corpus compuesto por documentos elaborados por 20 universidades norteamericanas y algunas informaciones recogidas en su visita la Universidad de Princeton. En su análisis, la investigadora revela un panorama distinto a las prácticas de escritura entre las instituciones estadounidenses y aquello que se escribe en la Educación Superior argentina. La investigadora concluye que las prácticas de escritura en las universidades de Norteamérica son más recurrentes que aquellas de Argentina. Su conclusión da cuenta de la existencia de programas de enseñanza de la escritura en la universidad en EE.UU. y su importancia en la Alfabetización Académica, lo cual redundaría en las capacidades de los estudiantes estadounidenses para la representación, análisis, revisión y producción de conocimiento. La intención de su artículo es generar un debate en torno a la responsabilidad de las instituciones y del Estado para promover, desarrollar y asesorar programas de Alfabetización Académica en las instituciones argentinas.

Un año más tarde, en su artículo *Alfabetización Académica: un cambio necesario*, algunas alternativas posibles, Carlino (2003) hace un recorrido histórico en torno a los estudios e investigaciones sobre Alfabetización Académica, subrayando, su posibilidad de dar cuenta de las dificultades al leer y escribir por parte de los estudiantes universitarios.

Asimismo, la autora analiza el poder epistémico de la escritura en la Universidad, así como explica por qué este potencial es desaprovechado en la Educación Superior. Su artículo concluye con algunas consideraciones en torno a políticas institucionales, cambios curriculares y paradigmas de enseñanza de la escritura en la universidad.

En *Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles* (2003) la investigadora analiza cuatro dificultades que los estudiantes universitarios poseen al momento de escribir: a) no tener en cuenta al lector. b) desaprovechamiento de la capacidad epistémica de la escritura. c) la revisión superficial del texto y d) la dilación del momento para escribir. Así, Carlino enfatiza en la importancia de conocer estas dificultades con el ánimo de concentrar esfuerzos a través del diseño de prácticas pedagógicas que logren ayudar a superar dichas dificultades por parte de los estudiantes. Asimismo, la autora concluye que existe una responsabilidad importante no sólo de los estudiantes, sino además de la comunidad académica universitaria en general.

Ahora bien, en 2005, la autora publica el libro *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. A través de sus reflexiones acerca de la escritura, la autora invita a los docentes de todos los niveles y disciplinas a que se ocupen de la "alfabetización académica. De esta manera, la investigadora insta a que exista una integración de la producción y el análisis de textos en la enseñanza universitaria para que los estudiantes accedan a la cultura académica de cada una de sus disciplinas. Carlino pone de manifiesto algunas preguntas clave para guiar su propuesta:

¿Cómo se relacionan la lectura y la escritura con el aprendizaje? y ¿Qué es y qué no es Alfabetización Académica? Cuestionamientos que intenta dilucidar a lo largo de su libro.

Finalmente, la autora insta a los maestros a desentronizar las prácticas de enseñanza habitual de exposición de contenidos magistrales, invitándolos a propender por prácticas que lleven a los estudiantes a construir su propio conocimiento a partir de la enseñanza de procesos y prácticas discursivas desde la lectura y escritura en las disciplinas.

Dos años más tarde, en *¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?* la investigadora muestra un panorama de investigaciones sobre escritura en la universidad en los Estados Unidos y en Argentina, haciendo énfasis en la manera en que esta se incluye en la enseñanza universitaria en relación al aprendizaje de las disciplinas. De igual manera, reserva un espacio para referir el interés investigativo en Colombia al respecto.

Asimismo, uno de los hallazgos más relevantes en su investigación revela la disonancia que existe en los procesos de instrucción de la escritura entre la Enseñanza Media y la universidad. La autora concluye con la importancia de incluir políticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en contexto universitario. Programas y políticas institucionales que den cuenta de la necesidad de percibir la escritura como potencial epistémico y de generación de conocimiento al interior de las universidades.

Finalmente, en un artículo de 2013, titulado *Alfabetización Académica diez años después* la investigadora hace una revisión histórica de las publicaciones latinoamericanas entorno a la enseñanza de la lectura y la escritura en diferentes universidades argentinas, develando, además, los enfoques y teorías que subyacen en ellas. La autora propone que se establezca una diferencia entre los conceptos de Alfabetización Académica, entendida como quehacer educativo, y aquel de literacidad, referido a prácticas culturales en torno a los textos. Señala, además, la necesidad de ahondar en la investigación didáctica para así caracterizar las prácticas docentes en torno a la escritura en la universidad, en especial de la escritura en la disciplinas.

En conclusión, las investigaciones de la doctora Carlino nos permite conocer el panorama investigativo en torno a la escritura en la universidad, y en especial, en la Escritura Académica. Sus trabajos comparativos en torno a las prácticas de escritura en Argentina y Estados Unidos, así como en otros países latinoamericanos nos muestran los diferentes enfoques teóricos, prácticas llevadas a cabo, políticas educativas y currículos particularmente enfocados en el aprovechamiento de la escritura en contexto universitario.

Asimismo, hemos de señalar la importancia que esta investigadora atribuye a la investigación en la didáctica de las lenguas, en especial, al abordar la enseñanza de la escritura como una herramienta que no sólo permite el desarrollo disciplinar de los estudiantes universitarios, sino que además propende por su inserción en una cultura académica y en una comunidad discursiva propia de su sistema de actividad profesional y

disciplinar. De igual manera, la revisión de sus publicaciones nos permite confirmar la importancia del tratamiento didáctico de la Escritura Académica y la responsabilidad de los maestros por enfatizar en prácticas pedagógicas que busquen el aprendizaje y la apropiación de esta por sus estudiantes.

De igual manera, sin llegar a la exhaustividad, nos parece importante señalar 4 estudios latinoamericanos más, acerca de la escritura en la universidad. La Tabla 5 resume dichas publicaciones.

Tabla 5
Otros estudios latinoamericanos acerca de la escritura en la universidad

Universidad	Autor	Año	Título	Descripción
Universidad Nacional Autónoma de México	Juárez y Montes	2007	El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario	Las autoras se proponen elaborar un libro que atienda dos objetivos: <i>a)</i> proporcionar a los docentes universitarios materiales de calidad para atender el problema de escritura con sus, y <i>b)</i> Enfatizar en elementos teórico-metodológicos para fortalecer la formación académica universitaria y el quehacer pedagógico de los maestros en el aula.
Instituto Politécnico Nacional (México)	Martínez	2014	La Escritura Académica: Revuelta y Representación	Este el artículo refiere el potencial epistémico del quehacer escritural en los jóvenes universitarios, a través del empoderamiento de estos y de la emancipación del saber.
Universidad de Guadalajara (México)	González	2016	La Escritura Académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio	En este trabajo, el autor revela las diferentes líneas de investigación más requeridas en el estudio de la escritura en la Educación Superior. A través de la revisión de la literatura, el autor señala tres grandes líneas de indagación: <i>a)</i> la dimensión lingüística, <i>b)</i> la dimensión cognitiva y <i>c)</i> la dimensión social.

De estos últimos estudios, señalamos la importancia de una revisión de la literatura reciente que data de 2016 y que da cuenta del avance teórico e investigativo de nuestro objeto de estudio. Además, resaltamos la importancia del libro publicado por

Juárez y Montes (2007) y que demuestra la importancia por la investigación y el tratamiento desde la didáctica para la enseñanza de la escritura en la Universidad.

Finalmente, el trabajo de Martínez (2014) da cuenta de la importancia de la escritura en la sociedad actual como emancipadora del conocimiento y como instrumento para la construcción de una sociedad más equitativa.

3.1.3 Panorama colombiano.

Al iniciar la revisión de los trabajos acerca de la Escritura Académica en la universidad colombiana, encontramos un artículo de Londoño (2015) y Ortiz (2011) que dan cuenta del estado del arte de las investigaciones adelantadas al respecto en nuestro país. Sus artículos sirven de guía para el establecimiento de este apartado y se hará referencia a algunos de los estudios señalados por los investigadores. De tal manera, referiremos varios artículos, derivados de investigaciones que se enmarcan en el estudio de la literacidad universitaria, la comprensión y producción textual, las representaciones sociales alrededor de la escritura, las prácticas de escritura, las políticas y programas de lectura y escritura en la Educación Superior y otros trabajos referentes a la lectura y escritura en la didáctica de las lenguas extranjeras en contexto universitario en los últimos años en Colombia.

En la línea de investigación que se interesa por la literacidad, encontramos la revisión literaria realizada por Londoño (2015) en su artículo “*De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte*” en su artículo, el investigador presenta los antecedentes más importantes en torno a la lectura y la escritura y la aplicación de nociones tales como cultura académica, alfabetización académica y literacidad, nociones presentes en investigaciones desarrolladas en algunas universidades de Colombia y en otras a nivel de Hispanoamérica. Sin embargo, centraremos solamente en los estudios a nivel nacional referenciados por Londoño lo cual nos permitirá tener un panorama general de las investigaciones realizadas en nuestro país. De tal suerte, y siguiendo la reseña hecha por el autor,

la Tabla 6 resume los estudios llevados a cabo en el departamento de Antioquia y posteriormente las investigaciones realizadas en otras regiones de Colombia

Tabla 6
Estudios de literacidad realizados en el departamento de Antioquia

Universidad	Autor	Año	Título	Descripción
Universidad de Antioquia	Castañeda y Henao	1995	La lectura en la Universidad de Antioquia: informe preliminar (Artículo)	Exposición de sus experiencias en el curso Taller de Lectura y Escritura programado en 1998 por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
		1999	La lectura en la Universidad (Artículo)	Los autores subrayan la importancia de la lectura, la elaboración de resúmenes, lecturas de diferentes textos y talleres de aplicación. Los autores enfatizan en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Los autores utilizan diversos elementos teóricos y metodológicos para la lectura de diferentes géneros discursivos con el ánimo de mejorar la calidad académica de los estudiantes.
	Mejía	2001	Comprensión y producción del texto escrito. Un enfoque cognitivo-discursivo. (Tesis doctoral)	Se presenta una propuesta metodológica para el uso de la lingüística textual para la enseñanza del español que tenga en cuenta la comprensión y producción textual como proceso bidireccional, interactivo y estratégico. Esta propuesta media los procesos cognitivos previos, los saberes discursivos y los elementos del contexto para la producción de sentido.
	Henao y Castañeda	2002	El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento. (Libro)	El libro de los autores se centra en la lectura y la escritura como procesos, en el cuál se hace énfasis en la lectura la escritura y la producción de diferentes tipos de textos (expositivo, narrativo, argumentativo y descriptivo) en el curso Taller de Lectura y Escritura de la Universidad de Antioquia. Asimismo, el facsímil indaga sobre el papel de la escritura en la época del internet y la hipertextualidad, la lectura y la escritura en la universidad y la puesta en marcha de una propuesta metodológica de escritura al interior del curso Taller de Lectura y Escritura.
2003		La lingüística textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la	El texto como unidad de análisis es una herramienta metodológica para el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes universitarios.	

			Educación Superior (Artículo)	
		2005	La lectura y la escritura en el ámbito universitario (Artículo) La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad (Artículo)	En estos artículos, los autores fundamentan su tesis en la utilización de la lingüística textual a los procesos de la cultura escrita como fundamentación teórica y metodológica para los cursos de lectura y escritura en la universidad.
	Maya	2006	La lingüística textual en los procesos de literacia. (Artículo)	Esta investigación retoma la propuesta metodológica de Mejía (2001) y lleva a cabo su estudio con estudiantes de la Universidad de Antioquia del curso de lectura y escritura de dos grupos diferentes. (un grupo control y un grupo experimental) Los resultados revelados muestran cómo la lingüística textual mejora los procesos de literacidad en estudiantes universitarios. Esta experiencia fue replicada posteriormente en la Universidad de Medellín
Universidad de Medellín	Sánchez y Osorio	2006	Lectura y escritura en la Educación Superior (Artículo)	El texto escrito es un problema de comunicación que surge de las aulas de un programa de pregrado de periodismo. La hipertextualidad y los nuevos paradigmas de la comunicación en tiempo real deriva en nuevas formas de fundamentación y análisis del texto periodístico que debe dinamizarse. Esta investigación hace hincapié en la consideración del intercambio de información como un proceso de construcción de conocimiento.
	Toro, Arboleda, Henao y Arcila	2008	¿Cómo leen y estudian los estudiantes que ingresan al primer semestre? (Artículo)	Estos trabajos retoman la propuesta de Maya (2006) Las investigaciones se basan en un enfoque desde la lingüística textual. Los resultados revelan el mejoramiento en los niveles de literacidad (o cultura escrita), en los estudiantes que participaron en la muestra.
	Maya (coordinador)	2008	La importancia de los cursos introductorios de cultura escrita en ámbitos universitarios (Artículo)	
Universidad EAFIT	López	2008	Producción y comprensión de textos desde la	Las investigaciones del grupo Política y Lenguaje subrayan la necesidad de desarrollar competencias del lenguaje (orales y escriturales) por parte de los estudiantes universitarios.

			perspectiva del lenguaje total (Artículo)	Asimismo, concilian la producción y comprensión textual como resultado de habilidades que incluyen la comprensión y producción oral y la producción escrita.
Universidad Pontificia Bolivariana	Montoya, Arbeláez y Álvarez	2009	Una propuesta de lectura y escritura en la Educación Superior (Artículo)	En estos estudios se evidencia cómo se pueden mejorar los procesos de escritura en la Educación Superior, por medio del tratamiento de habilidades prácticas, consignadas en el Proyecto Institucional como competencias comunicativas ² .
		2010	Lectura y escritura en la universidad (Artículo)	
Institución Universitaria de Envigado	Henao y Londoño	2010	Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales de la IUE (Artículo)	Los investigadores trabajan con los grupos de la asignatura Taller de Lectura y Escritura I del programa de pregrado de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. En su metodología de trabajo, Henao y Londoño (2010) crean un grupo control y otro experimental en el cual llevan a cabo una propuesta metodológica basada en la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragmatialéctica. Los resultados obtenidos de su estudio dan cuenta de la mejoría de los niveles de literacidad en los participantes que hacen parte del grupo experimental del estudio respecto a los participantes del grupo control, quienes fueron intervenidos con métodos más tradicionales o con requerimientos teóricos no aplicados a la práctica escritural. .

De igual manera, en su revisión del estado del arte acerca de la literacidad universitaria, Londoño (2015) referencia algunos estudios realizados a nivel nacional. Sin embargo, el investigador señala que la utilización del término literacidad está aún en discusión al interior de la academia colombiana y que la gran parte de estos estudios se enmarcan dentro de las líneas de

² Las competencias comunicativas propuestas por la Universidad Pontificia Bolivariana, en el marco de su Proyecto Institucional, son: motivación a la lectura, escritura y a la literatura; promoción de la escritura entre la comunidad académica (estudiantes, profesores, empleados y egresados); promoción del conocimiento de la lengua como herramienta para vehicular el pensamiento y la comunicación, y fomentar la oralidad a través del relato, el diálogo y el debate para la construcción de conocimiento.

investigación de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) consagrados a las prácticas en torno a la lectura y escritura en la universidad en Colombia.

La Tabla 7 resume los estudios a nivel nacional referenciados por el investigador según autor o grupo de investigación.

Tabla 7
Estudios de literacidad a nivel nacional

Universidad	Autor	Año	Título	Descripción
Universidad Nacional de Colombia	Cuervo y Flórez	1999	Aprender y enseñar a escribir (Artículo)	Estos dos trabajos se enmarcan dentro de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Los postulados de estos trabajos se hallan insertos en el tratamiento de aspectos estructurales de la lengua escrita y su relación con la biología y el aprendizaje. Ninguno de los trabajos aborda la noción de literacidad o de cultura académica.
	Moreno	2000	Los lenguajes, los saberes y los aprendizajes (Artículo)	
Universidad Distrital de Bogotá	Rey	2001	Grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes (Proyecto de investigación)	Este grupo de investigación, liderado por Rey (2001) ha avanzado en la investigación acerca de las prácticas docentes y la formación de maestros. Los estudios adelantados se centran en fundamentos teóricos de la pragmática, en especial, del lenguaje y actividad discursiva en relación con el contexto en que esta se manifiesta. (Enfoque praxeológico). De esta manera, se han revelado resultados en torno a la cultura identitaria del maestro; la enseñanza de la lectura y la escritura, sugiriendo los procesos de comprensión y producción de textos en el aula y la argumentación del discurso de los maestros y la emergencia de múltiples textos.
Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá	Penagos & Ardila	2004	Las prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores (Artículo)	En este estudio, adelantado de 2001 a 2004 se exploran las prácticas pedagógicas de formación de lectores y escritores. Así pues, se exploran las concepciones, enfoques metodológicos y el ser del maestro en áreas de Básica primaria.
	Grupo de Investigación en Hipermedia, Minificción,	2004	La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales: una experiencia	En 2004, este grupo de investigación adelantó un trabajo en torno al aprendizaje de la literatura y el desarrollo de habilidades de comprensión y de producción de textos a partir del minicuento.

	Literatura y Lenguaje		de aprendizaje en el aula para la construcción de discurso estético con niños de educación básica primaria (Proyecto de investigación)	Su objetivo principal fue incluir las tecnologías de la información y la comunicación en procura de un ambiente de aprendizaje en pro del desarrollo del discurso literario y la didáctica de la literatura.
Universidad Sergio Arboleda	Sánchez Lozano	2004	Comprensión Textual (Artículo)	Los investigadores se proponen la creación y guía de un curso de alfabetización académica. Sus objetivos pretenden enfatizar en la comprensión de textos a partir de la deducción, la inferencia, la consulta y la organización de la información para la realización efectiva de investigaciones disciplinarias propias del contexto académico. La producción, por su parte, se centra en la construcción de textos expositivos (informativos, explicativos) utilizando elementos de base de coherencia y cohesión. La conciencia sobre el uso de la puntuación y de la ortografía, es de gran importancia en el ámbito académico y esta debe ser generada en los estudiantes.
Universidad de la Salle	Flórez y Gordillo	2009	Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios (Artículo)	Esta investigación se interesa por la educación integral de los estudiantes de primer semestre que ingresan a dicha universidad. Esta educación se materializa a través de su Plan Lector. De corte cualitativo, esta investigación tuvo como objetivo establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tres licenciaturas, con el propósito de diseñar un programa de intervención desde la lingüística cognitiva. Así, los investigadores recurrieron a un grupo control y uno experimental, con el interés de comparar los diferentes niveles con que ingresaban los estudiantes y aquel con el que salieron luego de la intervención pedagógica.
Universidad del Valle	Rincón, Narváez y Roldán	2005	Enseñar a comprender textos en la universidad (Artículo)	En los resultados de su investigación, las autoras concluyen la importancia de asumir la lectura y la escritura en la Educación Superior a través de la indagación, exploración, discusión y explicación. De esta manera, relacionan la comprensión y producción textual como quehacer propio de la formación universitaria y de la investigación, conducentes ambas, a la producción de conocimiento. En este estudio, los investigadores proponen una conciliación de las literaturas funcional y cultural con la literacidad, es decir,

Tejada y Vargas	2007	Hacia una integración de la literacidad, la literacidad funcional y la literacidad cultural,	<p>proporcionar a los participantes el desarrollo y apropiación de competencias en literacidad. Para ello, Vargas y Tejada proponen la adquisición de cuatro etapas fundadas en la descripción, la interpretación personal, el análisis crítico y la acción creativa.</p> <p>De igual forma, los autores arguyen que el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas (literacidad funcional), tanto para la lectura como para la escritura es indispensables. En sus resultados, los investigadores revelan que estas prácticas pedagógicas no se pueden considerar como un fenómeno aislado desde el punto de vista sociocultural. Asimismo, señalan que hay una relación directa entre el desarrollo de la literacidad crítica y la democracia, la cual permitiría mejorar las condiciones de la sociedad en general, a través de la autonomía, el pensamiento crítico, indispensables para el ejercicio de la democracia.</p>
Ulloa y Carvajal	2005	Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad	<p>En su estudio, los investigadores evidencia la crisis de la cultura escrita asociada a la pérdida de espacios de enseñanza y aprendizaje de esta en los currículos de básica y media secundaria, sino además, a causa de las prácticas vinculadas a los medios de comunicación y TIC por parte de los jóvenes universitarios, en las que predominan otros medios de comunicación diferentes a la escritura (medios audiovisuales)</p>
	2004	El procesamiento multinivel del texto escrito	<p>En sus trabajos de investigación, se pretende conocer acerca de las dificultades que tienen los estudiantes de diversos niveles de escolaridad (básica, media y universidad) para comprender y producir textos con organización expositiva, explicativa y argumentativa.</p>
Martínez	2005	La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos	<p>La investigadora propone un modelo de intervención pedagógica desde la perspectiva del discurso y la interacción del lenguaje y del aprendizaje, con el ánimo de incidir en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes y el desarrollo de estrategias que permitan al estudiante aprender a partir de las lecturas de textos modelo.</p>
			<p>Con una perspectiva diagnóstica, esta investigación se interesó por determinar las estrategias que usan los estudiantes que ingresan a la UTP. Un total de 1413 respuestas a un test diagnóstico compuesto por un texto</p>

Universidad Tecnológica de Pereira	Cisneros	2005	Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica	corto y sencillo de carácter expositivo y argumentativo con respuestas abiertas fueron aplicados a la muestra compuesta por estudiantes de diferentes programas académicos. El interés de la investigación se basó entonces en identificar las estrategias de comprensión y producción textual de los estudiantes de primer semestre de dicha institución.
Universidad del Norte (Barranquilla)	Barletta & Mizuno	2005	Una propuesta para el manejo del lenguaje del texto de Ciencias naturales. En Zona Próxima	Los investigadores proponen una metodología para conciliar la creación y aplicación de formas de mediar los textos en el aula. En efecto, los investigadores señalan que los textos, escogidos para el análisis en su estudio, provienen de lecturas asociadas a la enseñanza de ciencias naturales en contexto escolar y en manuales de enseñanza en Colombia. Así, los investigadores afirman que estos textos pueden ser tratados por maestros y lingüistas para su tratamiento pedagógico y didáctico y así propender por facilitar la comprensión de estos por los estudiantes.

En un estudio más reciente, a propósito de la literacidad universitaria del profesor Londoño en 2016, titulado *Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*, el investigador buscó describir la correlación existente entre los niveles de literacidad de los estudiantes de primer semestre de Psicología y Derecho, y la influencia de variables sociales de estrato socioeconómico, edad, sexo y nivel educativo de sus padres.

En la metodología de este estudio el investigador realizó dos pruebas, una al inicio y otra al final, con estudiantes de primer semestre de los programas anteriormente mencionados, quienes diligenciaron, además, una encuesta de naturaleza sociocultural compuesta por tres partes: la primera, incluyó aspectos sociolingüísticos (edad, sexo, nivel de escolaridad de los padres); la segunda contuvo aspectos asociados a las experiencias previas de literacidad de los

participantes en su entorno escolar como sociocultural (acceso a internet, revistas, libros, y hábitos de lectura de los participantes); y la tercera, información sobre hábitos familiares relacionados con la lectura y escritura.

Tanto la prueba de entrada como la prueba de salida buscaron medir los niveles de literacidad de los jóvenes universitarios, en torno al empleo de marcorreglas en la elaboración de un resumen, la cohesión y coherencia, la comprensión de distingos significados, el uso de marcadores discursivos, la distancia entre el autor del texto y el lector, la puntuación, la ortografía, la lectura crítica, la estructura de los textos elaborados, la tesis, el desarrollo argumentativo, el posible uso de estrategias argumentativas y la citación. Elementos trabajados a lo largo de los cursos Taller de Lectura y Escritura I, del programa de Psicología y Técnicas Comunicativas del programa de Derecho, en los cuales se incluyeron bases teóricas y metodológicas con base en la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragmadialéctica.

Cabe señalar que para la prueba de salida, los estudiantes tuvieron que realizar un ejercicio similar a la prueba de entrada, basados en dos textos, a través de la elaboración de un resumen del primer documento, esta vez indicando las técnicas utilizadas, y la lectura crítica del segundo, por medio de la definición de lo que era para ellos esa lectura.

Los resultados de la investigación revelaron que, en la prueba final, ambos grupos mejoraron considerablemente, con resultados más significativos en los estudiantes del programa

de Psicología. EL autor concluye en su investigación que, si bien hay factores sociales que influyen en el desarrollo de comprensión lectora y de producción textual de los estudiantes, estos pueden ser remediados a través de los cursos de lectura, escritura y técnicas de comunicación a través de la inclusión de elementos teóricos y metodológicos de la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragmadialéctica.

De esta manera, de los estudios referenciados por Londoño (2015) vale la pena mencionar que los trabajos de Martínez (2004), (2005) son relevantes para nuestra investigación, en tanto que en este estudio nos proponemos implementar una intervención pedagógica a través del diseño y puesta en marcha de una unidad didáctica. Al igual que la investigadora, el modelo de investigación-acción nos permite incidir en el mejoramiento académico de nuestros estudiantes y el desarrollo de estrategias y habilidades propias de la Escritura Académica en un curso de FLE nivel C1.1.

Asimismo, el estudio de Londoño (2016) nos permite señalar la importancia de la inclusión de elementos teóricos y metodológicos para el mejoramiento de los procesos de escritura de nuestros estudiantes. Toda vez que en esta investigación nos propongamos la inclusión de los elementos metodológicos para la enseñanza de la producción escrita desde el Enfoque por Competencias planteado por Beacco (2007).

En la línea investigativa que se interesa por ahondar en el estudio de *la comprensión y producción escrita en contexto universitario* encontramos los trabajos de Uribe y Camargo

(2011), Pérez y Rodríguez (2013), Pérez y Rincón (2013) y Salazar, Sevilla, González, Mendoza, Echeverri, Quecán, Pardo, Angulo, Silva y Lozano (2015).

Los dos primeros trabajos, mencionados anteriormente, derivan de la investigación coordinada por Pérez y Rincón en 2013 iniciada en 2008 y financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia e Innovación Colciencias. Dicho estudio logra mostrar un panorama nacional acerca de las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana mediante un trabajo de investigación que incluye un total de 17 universidades públicas y privadas.

A nivel regional, sólo dos estudios han indagado al respecto de las *prácticas de lectura y escritura en la Educación Superior*, sin embargo se hará referencia a ellos más adelante al reseñar los estudios correspondientes a la didáctica del francés en Colombia.

En la Universidad del Quindío, Uribe y Camargo (2011) presentan el análisis de algunas prácticas de lectura y Escritura Académicas en la universidad en Colombia, en el marco del proyecto interinstitucional financiado por Colciencias *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica colombiana* (Pérez y Rincón, 2013). En su artículo, las investigadoras refieren los hallazgos encontrados en el análisis de 40 trabajos de investigación en el nivel de Educación Superior, en torno a la puesta en marcha de algunas teorías o estrategias por parte de los docentes de estas instituciones para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras de sus estudiantes.

Estos trabajos de investigación fueron seleccionados entre más de 80 propuestas que hacían parte de las 17 universidades que participaron de macro proyecto y entre los cuales las autoras pudieron identificar la temática, la institución, la población sujeto del estudio, la situación problemática de las investigaciones, el reconocimiento de los marcos teóricos de referencia, la metodología puesta en marcha y la presentación de los resultados.

Entre los resultados más relevantes se encuentran que los investigadores de los diferentes proyectos analizados, reconocen que la Escritura Académica es una exigencia en la universidad aun cuando esta no se enseña, así mismo, encontraron pocos estudios que centraran su indagación en torno al profesor. Además, revelan la ausencia de estudios sobre aspectos que incidan en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras y poca presencia de estudios que revelen el bajo rendimiento académico de los estudiantes y su relación con la motivación, expectativas e intereses de estos últimos. En suma, Uribe y Camargo buscaron evidenciar la preocupación que tienen los docentes acerca de las falencias en los procesos lectores y escritores de los estudiantes y cómo los profesores se interesan por encontrar soluciones a estas dificultades.

Asimismo, como producto de investigación en el marco del estudio nacional coordinado por Pérez y Rincón (2013), Pérez y Rodríguez (2013) caracterizan las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana a través de un estudio descriptivo e interpretativo basados en datos cuantitativos y cualitativos recolectados a través de encuestas a estudiantes, el estudio de programas de los cursos de lectura y escritura ofrecidos por las

instituciones de Educación Superior que participaron del estudio (17 universidades nacionales de carácter privado y público), documentos de políticas educativas institucionales, grupos de discusión de estudiantes, docentes e investigadores y 17 casos de prácticas relevantes para su estudio. Los resultados hallados por los investigadores dan cuenta que las universidades colombianas se interesan en ofertar cursos de lectura y escritura de manera general y no como prácticas epistémicas al interior de las disciplinas.

Igualmente, los autores señalan que las prácticas más recurrentes de lectura y escritura en los estudiantes tienen que ver con la lectura de los apuntes de clase, material predilecto por la mayoría de los estudiantes de diferentes programas académicos. De esta manera, los investigadores concluyen que, para los estudiantes, esta es una forma característica de la apropiación de los saberes proporcionados por la universidad, más que la puesta en marcha de prácticas académicas, contextos y actividades de aplicación. En cuanto a los docentes, estos revelan que las prácticas de lectura y escritura en la universidad hacen parte de una característica derivada de una postura individual referente al conocimiento. Asimismo, el modo en que los docentes evidencia su interés en torno a sus prácticas de lectura y escritura en su campo disciplinar median en las acciones puestas en marcha para guiar las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes.

Pérez y Rodríguez (2013) concluyen que es necesario llevar a cabo acciones tendientes a fortalecer la lectura y la escritura en la universidad por medio de su función epistémica y de construcción de saberes. Acciones que contribuirían no solamente al fortalecimiento de las

capacidades y el rendimiento académico de los estudiantes, sino al establecimiento de una cultura académica que propenda por el incremento de la productividad científica en el país.

En cuanto a las representaciones sociales alrededor de la escritura, encontramos en Colombia los estudios en la Universidad del Valle, referenciados por Ortiz (2011) la investigación liderada por la investigadora María Elena Ramírez Quintero, titulada *Representaciones sobre la escritura de textos académicos de estudiantes y profesores de la Universidad del Valle en 2005*. En este estudio, se indagó sobre el conocimiento declarativo de los estudiantes y profesores acerca del saber y del saber hacer de las prácticas escriturales de estudiantes y docentes de dicha universidad entorno a la Escritura Académica. Para tal fin, Ramírez (2005) utilizó una encuesta y entrevistas a grupos focales con el ánimo de conocer las representaciones sociales acerca de la escritura de los sujetos de su investigación. Los resultados de esta investigación revelan que los estudiantes hacen énfasis en los temas de sus redacciones, así como en las reglas estructurales compositivas de la lengua, sin embargo, no manifiestan poseer conocimiento sobre las características de los textos que usan. Asimismo, los estudiantes que participan de este estudio manifiestan la poca orientación por parte de los docentes en sus trabajos escriturales y la falta de retroacción de sus evaluaciones por medio de las producciones escritas.

Asimismo, Ortiz (2011) refiere en su estado del arte sobre la Escritura Académica universitaria un estudio llevado a cabo por Ligni Molano y Gladys López en 2007. El trabajo de estas investigadoras, titulado *Concepciones de profesores y estudiantes sobre la Escritura*

Académica en la Universidad Icesi. En este estudio de caso, se presentan los resultados que reveló la exploración las concepciones de estudiantes y profesores universitarios en torno a la noción de Escritura Académica. En dicho estudio se utilizaron tres métodos de recolección de datos: encuestas a profesores y estudiantes, análisis de los instructivos de los profesores para la asignación de tareas y trabajos de escritura a estudiantes y un análisis textual de las producciones de estos últimos. En esta investigación, las autoras logran corroborar cómo las concepciones que los profesores tienen acerca de la Escritura Académica tienen incidencia en las prácticas de sus estudiantes. Asimismo, los resultados de este estudio revelan cómo los comentarios de los profesores a los trabajos de sus estudiantes inciden en una mejor comprensión del ejercicio escritural y una mejor conceptualización de las características de la Escritura Académica en la universidad.

De igual manera, Ortiz (2011) refiere el estudio “Las concepciones y las prácticas de lectura y escritura en la labor de la Educación Superior” desarrollado por los profesores Roberto Medina Bejarano y Lilia Cañón. En este estudio se privilegió una metodología cualitativa de diseño descriptivo y se utilizó tres instrumentos de recolección de datos: entrevistas, encuestas y observación participante. Los resultados de esta investigación muestran un estado predominante de prácticas tradicionales en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura. Asimismo, en las prácticas de aula, los investigadores encontraron que estas se basan en la enseñanza de la escritura y la lectura desde aspectos estructurales: prácticas de fórmulas de redacción, composición y estructuración gramatical.

Un artículo más reciente que ocupa nuestra atención, emerge de la tesis doctoral *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux Pratiques*, (2016) de la profesora Omaira Vergara Luján de la Universidad del Valle. Su artículo publicado en 2015 titulado *Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères*, muestra la importancia de reconocer las representaciones sociales de estudiantes y profesores en torno al concepto de Escritura Académica que propenda por la evolución de las prácticas de esta en el contexto universitario. Las definiciones de Escritura Académica analizadas por la investigadora provienen de 248 participantes de su estudio y que hacen parte de la muestra compuesta por estudiantes y docentes de un mismo programa de formación en lenguas extranjeras. Los datos recolectados, a través del método de encuestas, fueron objeto de análisis de contenido y comparados entre los dos grupos.

En los resultados, la investigadora concluyen que existe un concepto de Escritura Académica incompleto y por lo tanto, no compartido entre estudiantes y profesores. Asimismo, hace hincapié en las diferencias sustanciales encontradas en la elaboración de la definición de Escritura Académica entre los sujetos del estudio, en referencia a sus funciones. En efecto, la complejidad del concepto Escritura Académica, así como las divergencias entre profesores y estudiantes acerca de sus funciones permiten a la profesora Omaira Vergara proseguir su horizonte investigativo hacia el descubrimiento de aspectos clave para la acción didáctica, argumento que será retomado por la investigadora en su tesis doctoral, que mencionaremos más adelante en esta revisión de la literatura.

Ahora bien, avanzando en la revisión del estado del arte en Colombia, encontramos los estudios de Vargas (2007), Andrade (2009), Berdugo, Herrera y Valdiri (2012), Vargas (2013) y Ortiz (2015) en referencia a las prácticas de enseñanza de la escritura en la Educación Superior. En estos trabajos encontramos una gran diversidad de estudios que propenden por la apropiación de la Escritura Académica en contexto universitario desde las reflexiones sobre el proceso de composición escrita, la puesta en marcha de propuestas didácticas y metodológicas en ambiente virtual, la revisión entre iguales y las actividades y tareas de escritura en la universidad.

El primer estudio que referenciaremos es el artículo de investigación del profesor Alfonso Vargas Franco en 2007, en el cual presenta algunas reflexiones teóricas y prácticas alrededor de los procesos de composición escrita de textos académicos en la Universidad del Valle. En su estudio, el investigador da cuenta de la importancia de la revisión entre pares, desde una perspectiva de la didáctica de la escritura. En su estudio, el autor hace hincapié en la importancia de la revisión entre pares como una herramienta que sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, haciéndolo más consciente y responsable de sus producciones textuales.

En sus conclusiones, el investigador destaca la importancia de haber hecho énfasis en el diseño y puesta en marcha de situaciones de enseñanza y aprendizaje que contribuyeron significativamente al proceso de construcción del discurso escrito de sus estudiantes. Asimismo, el académico destaca la introducción de una nueva dinámica al interior de sus cursos de composición escrita por medio de la revisión previa y edición de los textos por parte de sus

estudiantes antes de la revisión definitiva por parte del profesor. Destaca, asimismo, que la inclusión de una dinámica de corrección entre iguales ayuda a objetivizar los puntos de vista de sus estudiantes frente a sus redacciones, lo cual permite, además que los estudiantes comprendan la complejidad que conlleva la Escritura Académica y que el ejercicio de escribir supone un trabajo metodológico de planificación, revisión y corrección permanentes.

El trabajo de Vargas (2007) es importante para nuestra investigación en tanto que nos permite concebir nuestro proceso de enseñanza de la producción escrita desde un tratamiento metodológico que permita la planificación, la revisión y la corrección como elementos pertinentes en el diseño y puesta en marcha de la unidad didáctica como dispositivo tendiente al desarrollo de habilidades y estrategias de Escritura Académica en el nivel C1.1 de FLE en contexto universitario. Cabe señalar que aunque el estudio del investigador se lleve a cabo en lengua materna, esto no imposibilita que las estrategias de planificación, revisión y corrección permanentes no puedan ser incluidas en nuestro diseño e implementación de la unidad, por el contrario, este tratamiento metodológico nos ayudará a incentivar al estudiante de elementos que propendan por una actitud activa y responsable de su parte. Asimismo, destacamos la revisión entre iguales como otra estrategia a incluir en nuestra unidad didáctica.

Otro de los estudios que dan cuenta de las prácticas de aula en torno a la apropiación del discurso en contexto universitario es la investigación adelantada por Andrade (2009) en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. En dicho estudio, la investigadora plantea algunos enfoques teóricos concernientes al proceso de escritura en estudiantes universitarios.

Entre estos enfoques, la investigadora destaca el constructivismo, el aprendizaje significativo, la metacognición, las prácticas sociales de la lengua y nuevas tendencias de lectura y escritura en medios virtuales, enmarcadas en el concepto de literacidad. Enfoques, que de acuerdo con la autora, podrían contribuir a fortalecer las habilidades y los procesos de escritura en los estudiantes universitarios de su institución.

El estudio de la profesora Andrade en 2009 es de gran importancia para esta investigación en tanto que al abordar los procesos de escritura desde diferentes enfoques nos permite señalar la importancia de encausar nuestra investigación desde el Enfoque por Competencias, el cual hace parte de la corriente pedagógica del constructivismo y el cual concede gran atención al lenguaje como modelo principal para la educación, el desarrollo del pensamiento y la construcción de sentido.

En 2012, Berdugo y colaboradores presentan los resultados parciales de la investigación “Ambiente Virtual basado en agentes de software para el aprendizaje de idiomas” llevado a cabo en la Universidad del Valle. En su investigación-acción, los profesores describen una propuesta de intervención pedagógica para la enseñanza de la escritura en lengua extranjera en un entorno virtual (LingWeb). Asimismo, basan su intervención en dos modelos pedagógicos: la escritura como proceso y la Escritura Académica.

En los resultados, los investigadores describen las aplicaciones de la herramienta LingWeb para la Escritura Académica en lengua extranjera a través de la utilización de plantillas

para la escritura de párrafos y textos expositivos y argumentativos. Asimismo, refieren el uso de este software para la revisión e identificación de errores. De igual manera, en los resultados revelan el uso de esta herramienta tecnológica para la enseñanza de la escritura en relación con la competencia pragmática y textual y muestran la aceptación de las diferentes herramientas y estrategias que brinda LingWeb por parte de los estudiantes que hicieron parte de la muestra de su estudio.

Siguiendo el horizonte de investigación de su estudio de 2007, el profesor Vargas (2013) Se propone exponer la perspectiva del estudiante acerca de la revisión entre iguales y Escritura Académica en contexto universitario, artículo que emerge de su tesis doctoral *Revisión entre iguales, Escritura Académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana* (2013). Su estudio tuvo como propósito dar a conocer las perspectivas de los estudiantes en torno a sus representaciones, grado de conocimiento, actitudes y opiniones acerca de las prácticas de corrección entre iguales para el desarrollo de habilidades de Escritura Académica. En los resultados de artículo, el investigador refiere que la investigación entre iguales está dotada de gran complejidad pero que esta puede resultar benéfica para los estudiantes ya que promueve en ellos la apropiación de convenciones dominantes de la Escritura Académica y a su vez facilita la inserción de los estudiantes en una comunidad discursiva.

Finalmente, en la revisión de los estudios referentes a las prácticas de enseñanza de la escritura en contexto universitario en Colombia, se describe a continuación el trabajo de Ortiz (2015) derivado de su investigación de doctorado *Prácticas y representaciones sociales de la*

Escritura Académica universitaria. En su artículo, la investigadora describe y analiza las actividades y tareas de escritura que realizan los estudiantes de la Universidad del Tolima de las facultades de Ingeniería Forestal y Educación, a través de las asignaturas Análisis de sistemas e identificación de operaciones y Problemas del pensamiento filosófico, respectivamente.

La investigadora concluye que existe un vacío en la gestión y orientación del proceso escritural por parte de los docentes. Asimismo, afirma que no basta con la orientación metodológica o teórica para la realización de ejercicios de Escritura Académica, sino que estos demandan la intervención explícita y directa de los maestros. Asimismo, la investigadora refiere que se deben crear situaciones didácticas dotadas de sentido y situaciones de comunicación genuinas insertas en el ejercicio real de la escritura al interior de comunidades discursivas que incentiven a los estudiantes a participar de ellas y a argumentar, cuestionar o justificar las declaraciones políticas, directivas o institucionales de dichas comunidades. Asimismo, la investigadora arguye que mediante estas prácticas los estudiantes construyen de manera conjunta sus representaciones en torno al concepto de Escritura Académica.

El estudio de Ortiz (2015) es relevante para nuestro estudio en tanto que nos da algunas pistas acerca de los tipos de actividades y ejercicios de escritura en el aula y asimismo, describe el rol del docente en la consecución de los objetivos referidos a la enseñanza de la escritura en la universidad, así como su implicación directa y la enseñanza explícita en el dominio de estrategias y habilidades de la Escritura Académica.

Otro de los estudios concernientes a las investigaciones acerca de las políticas y programas de lectura y escritura en la Educación Superior colombiana es el artículo de Sierra y colaboradores (2015) el cual presenta los resultados del análisis de 34 prácticas de lectura y escritura en universidades colombianas, a partir de un estudio exploratorio llevado a cabo entre los años 2008 y 2010, en Bogotá, titulado *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad : de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Esta investigación, asociada a la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) tuvo como objetivo describir las motivaciones iniciales que tuvieron varias universidades colombianas para la creación e inclusión de asignaturas y programas dirigidos al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes.

De diseño cualitativo y exploratorio, esta investigación contó con una muestra conformada por 18³ universidades de diferentes regiones de Colombia, lo cual ayudó a registrar 34 experiencias de lectura y escritura. Los investigadores entienden la *experiencia* como una práctica en contexto universitario vinculada a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura que buscara cualificar los procesos de comprensión y producción social de los estudiantes de dichas instituciones. Los resultados de esta investigación revelan que las experiencias de enseñanza de los procesos de comprensión y producción social en la Educación Superior derivan, principalmente de proyectos de investigación liderados, mayoritariamente por los profesores de planta de las Instituciones de Educación Superior (IES) que hicieron parte de la muestra. Asimismo, los resultados arrojan que las asignaturas encaminadas al desarrollo de procesos de

³ La muestra de esta investigación estuvo conformada por 18 universidades nacionales asentadas en diferentes regiones de Colombia: Bogotá (13), Santander (2), Santa Marta (1), Cali (1), Popayán (1)

lectura y escritura en estas instituciones son ofertadas para programas académicos específicos, para varios programas de pregrado de una misma facultad o para para todos los programas de una facultad. Asimismo, los investigadores ilustran que dichos programas se enmarcan dentro de los tres ejes misionales de la universidad en Colombia. A saber: la docencia, la investigación y la extensión o proyección social.

De igual manera, en los resultados, González y colaboradores (2015) revelan que el interés de las prácticas en torno a la comprensión y producción textual de las IES de la muestra se centran en lectura (21%), escritura (15%), lectura y escritura (52%), lectura y oralidad (12%). Asimismo, los investigadores refieren que los resultados de las investigaciones asociadas a las prácticas de comprensión y producción textual en estas universidades se enfatizaban en la comprensión y uso de estrategias para el desarrollo de habilidades en lectura y escritura. Sin embargo, los investigadores hacen hincapié en que las investigaciones en torno a los procesos de escritura son menos frecuentes. Por lo anterior, este estudio es importante para nuestro proyecto de investigación por cuanto da la oportunidad de centrarnos en prácticas de enseñanza de la escritura a través del tratamiento metodológico para el desarrollo de estrategias de Escritura Académica.

De acuerdo a los estudios acerca de las políticas y programas de lectura y escritura en la universidad colombiana encontramos el trabajo de González, Salazar-Sierra, Molinos y Moya-Chaves (2015) titulado *Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria*. En este artículo, las investigadoras refieren los hallazgos de la Pontificia

Universidad Javeriana (Bogotá) de un estudio multicaso realizado por trece universidades del país pertenecientes a la REDLEES.

De esta manera, este estudio inicia a través de la caracterización de la formación inicial (bachillerato) de los estudiantes en torno a sus actitudes de lectura y escritura y su posterior desempeño en cada uno de sus programas de pregrado de la UPJ. Asimismo, se analizan los contenidos de las asignaturas de primer semestre (del componente de lengua materna asociadas a cursos de lectura, escritura, argumentación y expresión oral), las percepciones de los docentes del Departamento de Lengua Materna y al docente y un estudiante del curso Lectores y Lecturas, asignatura disciplinar del programa de Administración de empresas.

En sus resultados, las investigadoras concluyen que se hace necesario conciliar los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje (EBCL) dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) pues existe una disimilitud entre los estándares de enseñanza y aprendizaje del español en el colegio y las exigencias y ejercicios de lectura y escritura en la universidad.

Asimismo, su investigación reveló que las prácticas de lectura en la Educación Media colombiana, centradas naturalmente en la preparación a pruebas estandarizadas nacionales (ICFES-Saber 11) distan de las prácticas de lectura en la universidad en cuanto a géneros discursivos y al tipo de pruebas que evalúan la comprensión de lectura,

mayormente asociadas a la respuesta por opción múltiple, como en las pruebas nacionales. Lo anterior hace que los profesores universitarios vean los procesos de lectura de sus estudiantes como deficitarios.

De igual manera, otro de los hallazgos de esta investigación precisa sobre la necesidad de descentralizar el proceso de lectura y escritura en la Educación Media colombiana dirigido a textos pertenecientes al género literario. En efecto, las investigadoras revelan que los resúmenes, las reseñas y los ensayos son aquellos géneros discursivos con los que los estudiantes universitarios tienen mayor dificultad y los cuales son asumidos por los profesores como tipos de producciones que debieron ser enseñadas y aprendidas en el colegio.

Asimismo, las autoras afirman que existe un desconocimiento o falta de apropiación de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes universitarios y que su relación con la búsqueda documental en medios electrónicos no es dirigida. Seguido a esto, otro de los resultados de la investigación da cuenta de la intransferibilidad de los diversos enfoques lingüísticos propuestos por el MEN en los EBCL y la ausencia de un enfoque que propenda por dotar a los estudiantes universitarios de las herramientas y estrategias que más tarde deberán utilizar en la Educación Superior.

Ahora bien, otro hallazgo en esta investigación revela la necesidad de hacer una revisión al curso de formación inicial en lectura de la UPJ. Esta revisión es pertinente en

tanto que la divergencia en torno a las percepciones de los profesores del Departamento de Lengua Materna y del profesor del curso Lectores y Lecturas del programa de Administración de empresas disienten en términos de asumir una alfabetización generalizada o una alfabetización académica. En efecto, la primera de ellas hace parte de una alfabetización universitaria en torno a prácticas de lectura y escritura en contexto universitario, tendiente a mejorar los aspectos lingüísticos y comunicativos de los estudiantes que ingresan al primer semestre; el segundo, en cambio, hace énfasis en la necesidad de enseñar a leer y escribir en las disciplinas, sobre todo ante la necesidad de comprender y producir textos concebidos y dirigidos en las áreas específicas del saber de los estudiantes universitarios.

Finalmente, las autoras mencionan la necesidad de pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura transdisciplinar e interdisciplinar en la UPJ. Estas acciones se hacen necesarias, según las autoras para responder a las necesidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios y para entender, además, las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora relacionados con los programas académicos de pregrado, y atender las necesidades de los mismos estudiantes y propender por el fortalecimiento de sus procesos académicos. Dentro de las acciones que destacan las investigadoras, se señalan un sondeo hecho por el programa de Lenguas Modernas en el marco de la reacreditación del programa, la reconceptualización y revisión de la prueba de inicio de lengua materna en varias facultades y el acompañamiento a facultades y programas interesados en brindar un acompañamiento a sus estudiantes para potenciar sus habilidades comunicativas.

En cuanto a la transdisciplinaridad, las autoras refieren esfuerzos de varios programas de pregrado y posgrado de la UPJ interesados en propiciar espacios de inclusión desde los procesos de lectura y escritura, con aras de descentralizar los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva asignaturista sino encaminada al desarrollo de competencias disciplinares, profesionales y personales.

Para concluir con la revisión literaria de los estudios realizados en Colombia, avanzaremos en la referencia de estudios realizados al interior de programas de licenciatura en lenguas extranjeras o lenguas modernas, no sin antes mencionar un aspecto relevante encontrado en el proyecto coordinado por Pérez y Rincón (2013).

Cabe señalar que uno de los estudios más relevantes en nuestro estado del arte es el proyecto *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica colombiana* coordinado por Pérez y Rincón (2013) y financiado por Colciencias. En este estudio, los investigadores se preguntan ¿qué se pide escribir en contexto universitario?, ¿qué se hace con lo que se escribe?, ¿qué apoyo o directrices reciben los estudiantes?, ¿cómo se evalúa la lectura y la escritura en la universidad colombiana? ¿Cómo se legitima lo que se escribe en la Educación Superior en nuestro país?

En dicha investigación participan 17 universidades colombianas⁴ tanto del sector público como del privado. Con una muestra de 3719 estudiantes de pregrado, este estudio nos ha permitido conocer algunos aspectos pertinentes para nuestra investigación referente a la comprensión de escritura en el área de lenguas extranjeras en el cual la lectura en inglés en el apartado “la lectura en inglés se toma en las aulas universitarias” (p. 136). La Tabla 8, lo muestra así:

Tabla 8
La lectura en inglés se toma en las aulas universitarias.

Fuente: Pérez y Rincón (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana*

	Agricultura	Ciencias	Ciencias sociales	Educación	Ciencias humanas	Ingeniería	Salud	Servicios
Inglés	83,33	73,55	50,94	61,82	57,48	66,56	69,31	40,91
Sólo en español	23,48	31,82	49,16	37,74	42,91	34,69	34,07	59,09
Portugués	28,79	9,09	3,09	5,58	2,36	4,06	15,12	0
Francés	3,79	3,72	3,19	17,47	5,51	1,56	4,11	0
Italiano	0	1,65	1,31	4,11	3,15	2,97	1,76	0
Alemán	0	1,24	0,84	2,64	0,79	1,88	0,59	0
Otro idioma	3,03	1,24	0,75	2,35	1,18	0,78	0,59	0

La tabla anterior nos permite evidenciar que las prácticas de lectura en lengua extranjera no son exclusivas de los programas de formación de licenciados en lenguas extranjeras, sino que existe una práctica importante de la lectura en otras lenguas y otras disciplinas. En efecto, la

⁴ Entre las universidades participantes de la investigación coordinada por Pérez y Rincón (2013) se encuentran: la Universidad de la Amazonía, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Atlántico, la Universidad Autónoma de Occidente, la Universidad de Caldas, la Universidad Católica de Pereira, la Universidad del Cauca, la Universidad Central del Valle, la Universidad de Córdoba, la Universidad de Ibagué, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Fundación Universitaria Monserrate, la Universidad del Pacífico, la Universidad del Quindío, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle.

tabla anterior nos muestra que el inglés supera sustancialmente el uso de otras lenguas incluyendo el español en su estatus de lengua materna.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el tema que nos ocupa en esta investigación se enmarca en la didáctica de las lenguas y la enseñanza de la Escritura Académica en la universidad, nos permitimos referenciar, mediante la Tabla 9, algunos estudios realizados en torno a la enseñanza de la Escritura Académica en inglés como lengua extranjera, sobre todo por su incidencia en el estudio de la escritura como elemento esencial para el desarrollo profesional y académico de los futuros licenciados en lenguas extrajeras en Colombia.

Tabla 9

Estudios realizados en torno a la enseñanza de la Escritura Académica en inglés como lengua extranjera

Universidad	Autor	Año	Título	Descripción
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Quintero	2008	Blogging: A way to foster EFL writing	Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción desarrollada con estudiantes de primer año de licenciatura en inglés en una Universidad Pública de Bogotá. El objetivo de este estudio buscó ahondar en el conocimiento sobre la escritura en inglés como lengua Extranjera (EFL) y analizar el rol de la retroalimentación durante el proceso. Esta experiencia se llevó a cabo a través del establecimiento de una relación epistolar con dos grupos de estudiantes uno de Colombia y el otro de Canadá, a través de tres espacios: un blog personal, un blog grupal y un blog de debates que solicitó el uso de la escritura argumentativa. Los hallazgos de esta investigación revelan que la escritura en EFL puede desarrollarse de manera significativa cuando los estudiantes se sienten parte de una comunidad con la cual interactúan y comparten intereses y objetivos de aprendizaje de lengua extranjera similares y en este caso, mediados por las TIC. Asimismo, se encontró que la retroalimentación es una herramienta de gran importancia.
Universidad de Antioquia	Gómez	2010	Teaching EFL Academic	Este artículo da cuenta de las causas por las cuales los estudiantes, de nivel avanzado, de inglés como lengua extranjera, presentan dificultades a la hora de redactar en lengua extranjera. En la

			Writing in Colombia: Reflections in Contrastive Rhetoric	investigación, se revelan algunas causas culturales, académicas y disciplinares que podrían obstaculizar la asimilación y apropiación de las normas compositivas de la escritura en inglés. Asimismo, se propone una enseñanza basada en el reconocimiento del contexto, como herramienta que ayude a los estudiantes a redactar textos académicos en inglés.
Universidad Javeriana Universidad Pedagógica Nacional	Chala y chapetón	2012	EFL argumentative essay writing as a situated-social practice: A review of concepts	Este artículo debate sobre las tendencias teóricas que perciben la escritura de ensayos argumentativos en inglés como lengua extranjera como una práctica social situada. Los conceptos subyacentes en el artículo componen la base de una propuesta de investigación centrada en la escritura argumentativa desde una perspectiva social, situada y basada en la enseñanza de los géneros discursivos. En suma, los investigadores concluyen sobre cómo los conceptos, anteriormente mencionados, pueden ser interrelacionados para que la escritura de ensayos argumentativos en EFL sea abordada como un acto de alfabetización conducente a la formación de estudiantes de inglés lengua extranjera como productores de textos reflexivos, críticos y sociales.

Cabe señalar que los estudios resumidos en la tabla anterior nos permitieron conocer las investigaciones que se realizaron en torno a la enseñanza de una lengua extranjera, lo cual nos permitió revisar algunos elementos clave en nuestro Marco Teórico referente al ensayo argumentativo (desde la perspectiva de género discursivo), de la escritura como ejercicio situado, de las dificultades de los estudiantes y del reconocimiento del contexto por parte de los mismos, como herramienta para el desarrollo de procesos escriturales de estudiantes de lenguas extranjeras.

En cuanto a la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE), nos permitimos referir algunos estudios realizados en Colombia, en los últimos 5 años y que nos parecen de gran relevancia para nuestra investigación.

En Bogotá, Aguilera (2013) expone un estudio desarrollado en la Universidad EAN, en el cual identifica cómo los estudiantes universitarios de FLE desarrollan competencias de producción escrita desde el análisis humanista-dialógico propuesto por Bajtin. Para la autora, el enfoque humanista- dialógico para la enseñanza de la producción escrita en FLE en la universidad ha sido un tema ignorado. De esta manera, Aguilera se basó en la teoría bajtiniana del *dialogismo* para la producción textual, sobre todo por la importancia del reconocimiento del discurso del Otro para la construcción del discurso propio y la construcción de conocimiento.

Los resultados de su investigación revelan que el análisis humanista-dialógico permitiría a los profesores de FLE tomar conciencia de la importancia de escribir en la Educación Superior y adoptar una visión en la que el Otro juega un papel decisivo. En segundo lugar, esta investigación aboga por el análisis del discurso escrito de los alumnos para comprender su relación y sus formas de intervención en el discurso del Otro. En tercer lugar, este estudio proporciona vías de investigación en el campo de la escritura en FLE con respecto al tipo de tareas escritas solicitadas a las universidades colombianas.

En esta misma ciudad, Ferreira y Peñaranda (2014) se proponen hacer una descripción de la escritura en el componente de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá. Asimismo, los autores de interesan en delinear los espacios que, desde dicho componente, se destinan al desarrollo de la Escritura Académica. Los autores basan su investigación en torno a tres bases teóricas: la primera, la Alfabetización

Académica, la segunda el Francés con Objetivos Específicos (FOS) y la tercera, la transferencia de habilidades discursivas entre las lenguas.

Los resultados de su investigación muestran que la enseñanza de la escritura en la UPJ está basada, principalmente, en el uso y la corrección gramatical, el uso frecuente del libro o manual de aprendizaje que definen y determinan el tipo de escritura privilegiada en los cursos de lengua francesa y el poco interés, para el uso del francés, la transferencia de habilidades desarrolladas a través de otra lengua extranjera. Asimismo, los autores concluyen que es necesario dar el paso hacia la transformación del currículo que incluya la enseñanza de la escritura desde una perspectiva epistémica y que no sólo se asuma la escritura como elemento de formación en segunda lengua enfocada en el aprendizaje formal de la lengua y trascienda de lo general-comunicativo.

En la Universidad del Valle, la profesora Omaira Vergara (2015) refiere la importancia de reconocer las representaciones sociales de estudiantes y profesores en torno al concepto de Escritura Académica que propenda por la evolución de las prácticas de Escritura Académica en contexto universitario, a través de su artículo *Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères*, derivado de su tesis doctoral titulada *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues: des représentations aux pratiques* (2016). En este trabajo, la investigadora se propuso crear algunas orientaciones curriculares para el desarrollo de competencias para la Escritura Académica al interior de una licenciatura. El objetivo de su investigación es avanzar en el acompañamiento de las prácticas de escritura del programa de

pregrado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad del Valle, a través de los componentes de lengua materna y de lengua extranjera (inglés y francés).

Asimismo, su investigación sirve como punto de referencia para la reflexión en torno a la didáctica de las lenguas y en especial, a la didáctica de la escritura en FLE. De allí, la pertinencia de su tesis en nuestra investigación.

Las orientaciones curriculares propuestas por Vergara están compuesta de 9 niveles (correspondientes a nueve semestres de la licenciatura) que dan cuenta de la progresión en cuanto al nivel de lengua propuestos para los cursos de inglés, francés y español, a través de la ilustración de descriptores de competencia para la lectura y escritura, los textos de aprendizaje privilegiados para la realización de ejercicios, algunos ejemplos de tareas; así como descriptores de saberes gramaticales, textuales, funcionales, sociolingüísticos, metodológicos y estratégicos.

En las conclusiones de su tesis doctoral, la profesora Vergara expone dos grandes aspectos a tener en cuenta para el tratamiento de la enseñanza de la Escritura Académica en la Universidad. El primero hace hincapié en la necesidad de asociar la escritura a las disciplinas implicadas en la Educación Superior y al mismo tiempo, referir la responsabilidad de los docentes de todas las áreas en su enseñanza. El segundo, da cuenta del apremio que existe en la enseñanza de los géneros discursivos implicados en las disciplinas, enseñanza que para la investigadora debe ser explícita en cada una de las áreas del saber, con el fin de promover el conocimiento, uso y apropiación de los géneros académicos por los estudiantes universitarios. En el caso de su licenciatura, el género académico de mayor preponderancia revela ser el ensayo.

En este punto, es importante señalar que la tesis de Vergara (2016) fue de gran importancia pues al revisar su trabajo, encontramos grandes afinidades con nuestro contexto próximo. Asimismo, la lectura de las orientaciones curriculares propuestas para el componente de lenguas extranjeras, por parte de la investigadora, nos permitió definir el ensayo, como género discursivo como elemento central para el diseño e implementación de nuestra unidad didáctica.

Finalmente, para concluir este apartado dedicado a la revisión literaria, quisiéramos referir un estudio, que a nivel local, se realizó en la Universidad de Pamplona y que da cuenta del interés investigativo acerca de los procesos de escritura en FLE.

Santos (2013) lleva a cabo una investigación titulada *Les documents authentiques comme un support de l'écriture*. En dicho estudio, la investigadora da cuenta de la importancia de los documentos auténticos como herramienta que permite a los estudiantes tener contacto con el uso real del idioma, señalando además, que estos son fuente de motivación para el aprendizaje de FLE. Este estudio de caso se realizó en un curso de FLE nivel B2 donde se recopilaron datos utilizando tres instrumentos de investigación: la observación no participativa, la entrevista y el análisis de los documentos auténticos y las producciones escritas de los participantes. Los resultados de este estudio revelan que los documentos auténticos sirven de guía para la escritura en FLE pues muestran cómo los hablantes de francés (francófonos) escriben sus textos, además, se encontró cómo los estudiantes de FLE intentan apropiarse algunos recursos lingüísticos, encontrados en los textos de base, para la escritura de textos similares a los documentos auténticos.

Asimismo, en la Universidad de Pamplona, Garay (2017) lleva a cabo una investigación y los resultados de esta son publicados en su artículo *La lecture critique pour développer les processus cognitifs chez des étudiants universitaires de FLE niveau B2, une étude qualitative*, sin embargo, sólo haremos mención a este para señalar el interés que se teje en las regiones acerca de la lectura y escritura en FLE contexto universitario.

3.2 Marco Teórico

En este apartado se presentan los aspectos teóricos más importantes propósito de la Escritura Académica (EA) y su relación con la didáctica de las lenguas y la definición y características de la Unidad Didáctica.

3.2.1 La Escritura Académica en contexto universitario.

En las últimas décadas, el concepto de Escritura Académica, ha sido asociado al quehacer escritural de estudiantes y profesores universitarios. De ahí que, como se evidenció en los antecedentes, surjan en el campo investigativo, un sin número de trabajos cuyo objeto de indagación sean las prácticas de lectura y de escritura en la Educación Superior. Dando cabida al uso de conceptos tales como literacidad universitaria y alfabetización académica (Carlino, 2002; 2013).

De aquello podemos señalar que la escritura en la universidad es un objeto de estudio que genera grandes debates. Por tal razón, es importante tratar de dilucidar el significado del concepto de Escritura Académica alrededor del cual se centró esta investigación.

De tal modo, Fernández y Bressia (2009) definen la Escritura Académica como “aquella que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios: exámenes y textos de diversos géneros ya sea que

funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, entre otros, así como también aquellos textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico”. (p.1)

Las autoras nos muestran, en primera instancia, el lugar en el cual se encuentra inserta esta práctica a la que le conceden no sólo unas finalidades sino además arguyen su relación a unos tipos de textos pensados en un círculo intelectual. Producciones que propenden por la transmisión del saber disciplinar que les atañe.

Esta característica, ligada a un área del saber, convierte a la Escritura Académica en un código especial, en el que, quien escribe y quien lee lo comparten y validan a través del uso formal del lenguaje. Es necesario señalar entonces, que cada disciplina hará uso de su lenguaje especializado en aras de divulgar sus teorías y hallazgos.

Sin embargo, para Fernandez y Bressia (2009) la Escritura Académica no pertenece a una élite intelectual sino que ésta permite definirse como la producción textual concebida en un contexto académico que tiene por objetivo la vulgarización del saber y se dirige a toda clase de lectores no especializados, dándole así un sentido democrático. Paralelo a ello, Vargas (2007) refiere lo siguiente:

Apropiarse de las herramientas asociadas con el dominio de la escritura es una de las condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académica, lo cual implica una reconceptuación de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la universidad. (p.4)

Ahora bien, sin importar el origen en el que se conciba, ya sea en la academia para lectores especializados o no, en la disciplina en la que ocurre o en consonancia con sus objetivos (comunicar, convencer o persuadir), los textos guardan ciertas características que les son comunes, así como tramas textuales que tienen por objeto la descripción, la exposición o la argumentación:

Los formatos o esquemas organizacionales, que ayudan a la eficacia comunicacional, son los rasgos definatorios de los textos académico-científicos. El alto grado de convencionalidad responde fundamentalmente a dos hechos: primero, los hablantes relacionan las formas textuales con determinados contenidos y, en un procedimiento inverso, adscriben los temas a determinados géneros; segundo, la organización en secciones evidencia los pasos, momentos, contextos y procedimientos usados en el proceso de la investigación. (Puiatti, 2005, p.26)

Cabe señalar que estas convenciones o rasgos definatorios nacen, indudablemente, de la validez que se atribuye a éstas desde el ámbito intelectual y en la tradición literaria en lo referente a las características compositivas de las tipologías textuales. En tal sentido, se ha de reiterar que en la Escritura Académica existen convenciones comunicativas internas y además particulares de cada área de conocimiento, pues no es lo mismo escribir un ensayo literario a uno de corte científico. Además es oportuno señalar que, en cada una de estas es necesario que quien escribe conozca y domine las convenciones que le son propias.

En el discurso, desde luego, ha de entenderse la importancia del lenguaje social y la presencia de categorías para clasificarlo. Es decir, la concepción de género discursivo (Bajtín,

1982). De ahí la importancia de que en la Escritura Académica, quien lleva a cabo el ejercicio compositivo se adapte o responda con su quehacer escritural a unas características propias de la disciplina en la que se halla. Esto permite que su producción forme parte de una comunidad discursiva entendida como el conjunto de hechos comunicativos inherentes a unas mismas finalidades, específicas de un grupo académico o intelectual (Swales, 1990). Cassany (2008) lo refiere así:

Ser miembro de una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros; dominar los géneros discursivos con que se materializa la comunicación entre sí y la construcción de dicho conocimiento; poder (des)codificar los diferentes sistemas de representación del conocimiento empleados; asumir los roles, el estatus y la identidad que se adopta, además de haber adquirido los recursos lingüísticos específicos (terminología, fraseología, estructura del texto, etc.). (p.12)

Ahora bien, Vergara (2016) define la Escritura Académica desde el contexto universitario en el cual se inscribe una licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia. La investigadora arguye que esta característica le permite abordar y definir el concepto con mayor delimitación puesto que en él concluyen las nociones bajtinianas (1979) de sistema y esfera de actividad.

Así, la autora señala tres sistemas o esferas de actividad para los integrantes de una licenciatura en lenguas extranjeras: “la sphère de la vie personnelle et sociale, la sphère de la formation académique et la sphère de l’activité professionnelle” (p.350). Para la investigadora, el punto de encuentro de estos sistemas o esferas de actividad son, sin duda, “l’écriture comme

action de participation sociale” (p.350). De ahí que señale en su trabajo la siguiente definición: “Nous appellerons écriture académique celle qui est promue et pratiquée dans les sphères de la formation et de la vie professionnelle” (p.350).

En suma, vemos cómo la definición de Escritura Académica por parte de varios investigadores nos permite evidenciar algunas de sus particularidades tales como la universidad como espacio físico e intelectual, su contenido y su práctica al interior de una comunidad discursiva. Ahora bien, para seguir ahondando en nuestro objeto de estudio, es necesario abordar las funciones de la Escritura Académica, las actividades en las cuales se inscribe y los géneros discursivos en la universidad.

3.2.2 Funciones de la Escritura Académica.

La comunicación es una de las funciones primordiales de la Escritura Académica. Esta es entendida como un objetivo para la difusión del conocimiento y para la construcción del saber. Martínez (2014) afirma que “la Escritura Académica, entre otros propósitos, comunica hallazgos, conocimiento, investigación, saberes” (p.12). Por tal razón, su inscripción en el contexto universitario hace que esta sea dirigida a estudiantes y profesores, como sus actores primordiales.

Así, tanto los estudiantes como los profesores se ven abocados a escribir. Los primeros, en aras de dar cumplimiento a las exigencias de sus maestros: reseñas de un libro o de un

artículo, escritura de un informe o ensayo final e incluso en los cursos de investigación, en la redacción de sus proyectos. En cuanto a los docentes, estos también son llamados a hacer uso de la Escritura Académica como parte de su quehacer intelectual e investigativo, ya sea por la necesidad de publicar artículos de investigación, capítulos de libros, entre otros. Camps y Castelló (2013) lo refieren así:

En los sistemas de actividad vinculados a la docencia y el aprendizaje altamente formalizados como las que caracterizan los contextos universitarios, el sentido y el significado de la escritura acostumbra a estar vinculado a elaborar, construir – y reflexionar sobre – el conocimiento o dar cuenta de lo aprendido. (p.25)

En todo caso, tanto estudiantes como profesores, se ven en la necesidad de hacer uso de la Escritura Académica con el propósito de dar a conocer sus perspectivas, hallazgos y saberes a la comunidad académica..

La construcción de conocimientos es también otra de las funciones primordiales de la Escritura Académica. Como señala Vigner (1993), existe una relación indisoluble entre la escritura y la construcción y transmisión del conocimiento:

Si l'on veut que chez l'enfant l'activité manipulatoire et observatrice enclenche un processus réflexif et que cette réflexion soit une réflexion partagée, il faut lui apprendre à garder une trace de ce qu'il a fait, de ce qu'il a vu, à exposer les raisons de son activité et

à présenter les conclusions auxquelles il est parvenu: il doit noter, schématiser, écrire.

(p.39)

Para el autor, la reflexión como ejercicio para el desarrollo cognitivo debe, ante todo, hacer uso de la escritura como medio por el cual, quien conoce es capaz de transmitir y comunicar lo aprendido. Así, el investigador afirma que “l’inscription est ainsi la condition même d’existence de l’objet scientifique” (p.39). Este ejercicio no sólo se trata del uso adecuado de la lengua escrita, sino además, del valor epistémico de esta operación comunicativa: formulación y conceptualización de ideas, nociones, términos: “une activité où l’exercice de la pensée au contact de la langue occupe une place primordiale” (Vigner, 1993, p.40).

No obstante, más allá de las funciones epistémicas de la escritura, es necesario que se haga hincapié en las situaciones asociadas al aprendizaje como otra de las funciones de la Escritura Académica. La producción escrita está estrechamente relacionada con el contexto en la cual se realiza. De allí que sea necesario abordarla no solamente desde lo comunicativo y lo epistémico, sino además desde una perspectiva de aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales (Camps y Castelló, 2013). En nuestro caso, la escritura se halla inmersa en el contexto universitario y en la formación de formadores. En efecto, para las investigadoras, la producción de estos textos, concebidos en la academia, sólo es entendida al interior de esta y está ligada a determinadas actividades referidas a la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Vigner (1993) sostiene:

Si apprendre et écrire sont donc bien deux processus indissociables, on peut faire l'hypothèse que parmi les usages de l'écrit que l'on se propose de faire acquérir par un public donné, ceux en rapport avec l'élaboration, le rassemblement et la communication de connaissances, doivent à un moment ou à un autre trouver leur place dans un cours. (p.40)

Tal es el caso de la importancia de asumir la escritura como objeto de enseñanza en la universidad y de sus implicaciones en el desarrollo epistémico y cognitivo de los estudiantes, alejándonos de la presunción de que esta ya fue abordada en primaria y bachillerato y por consiguiente no sería necesario seguir ahondando en su enseñanza y aprendizaje. Este cambio de paradigma supondría, además, concebir la Escritura Académica no sólo en términos de evaluación de los aprendizajes y comunicación de los saberes, sino en términos de un proceso cognitivo que implicaría una serie de etapas que van desde el tratamiento del tema hasta la revisión y reescritura del texto en su versión final (Vargas, 2007).

En efecto, Camps y Castelló (2013) explican: “El discurso, también el académico, no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla” (p.18). De ahí, que dichas actividades se sitúen en el plano profesional, académico, social y de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, Delcambre y Lahanier-Reuter (2010) sostienen : “L’université est caractérisée par différents espaces institutionnels de production discursive, espaces académiques, espace de formation professionnelle, espaces de la recherche scientifique et de l’initiation à la recherche” (p.7). Paralelo a ello, Camps y Castelló (2013) sugieren la siguiente figura para entender su tesis:

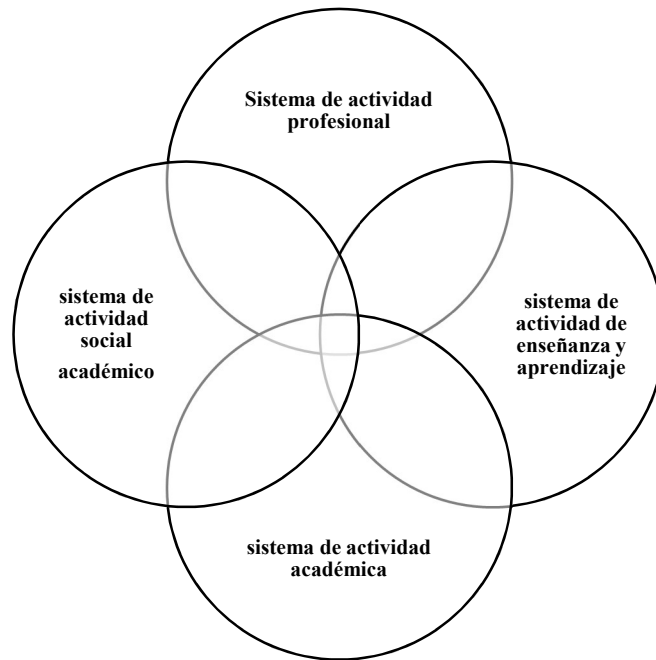


Figura 2 Géneros y relaciones en el contexto universitario (Camps y Castelló, 2013)

Así, pues, atribuyendo una perspectiva de la escritura respecto a los contextos en los cuales se actualiza el discurso, las autoras constatan que el concepto de sistema de actividad propuesto por Bajtín (1979) concuerda con el punto de vista de su investigación al tratar de enmarcar la Escritura Académica en la universidad. Lo cual nos motiva a indagar respecto a la EA al interior de la noción de sistema de actividad.

3.2.3 La Escritura Académica al interior de la noción de sistema y esfera de actividad.

Camps y Castelló (2013) arguyen que es necesario abordar la Escritura Académica desde el punto de vista de los sistemas y esferas de actividad. Sin duda, al querer acentuar esta característica del quehacer escritural en la Educación Superior, las investigadoras apelan a los postulados de Vigotsky (1979) al subrayar que los seres humanos “actúan sobre los objetos a través de instrumentos materiales o simbólicos; uno de ellos fundamental es el lenguaje” (citado por Camps y Castelló, 2013, p.21) Según el psicólogo ruso, los instrumentos y el lenguaje reúnen la experiencia humana.

Las actividades humanas son, ciertamente, actividades discursivas que se realizan en diferentes ámbitos de nuestro entorno social y que por su recurrencia generan convenciones de uso y de forma, llamados géneros discursivos. Dichos géneros deben ser entendidos como actividades discursivas que pueden ser evidenciadas en la actualización del lenguaje dentro de un entorno académico. Así, las investigadoras abordan ampliamente el concepto de sistema de actividad propuesto por Engeström (1999) en torno a la relación sujeto, objeto e instrumento y le añade el concepto de comunidad tomando en cuenta el espacio social en el que se desarrolla la actividad discursiva, los principios sociales subyacentes que la rigen y los pasos o segmentos que la componen. Las autoras lo refieren así:

El sujeto es la persona o grupo que actúa. El objeto es el “espacio problema” que

orienta la actividad y que se transforma en el resultado o producto de la actividad. Los instrumentos físicos o simbólicos mediatizan la actuación. La comunidad comprende los grupos humanos que comparten el objetivo general y que adoptan unas regulaciones, normas y convenciones, implícitas o explícitas (reglas). (p.20)

Por otra parte, al igual que Camps y Castelló (2013) a propósito de la pertinencia del concepto bajtiniano de sistema de actividad, Vergara (2016) nos indica cómo en la licenciatura en lenguas extranjeras, en la cual llevó a cabo su investigación, existen tres sistemas o esferas de actividad: “la sphère de la vie personnelle et sociale, la sphère de la formation académique et la sphère de l’activité professionnelle” (p.350).

La esfera de formación es evidenciada en el aprendizaje de las lenguas extranjeras como componente disciplinar, en la cual, la actividad escritural es abordada desde el aprendizaje de la lengua, del código escrito y de las convenciones propias de las formas compositivas del Francés Lengua Extranjera. Esta esfera es concomitante, además, con la esfera profesional, pues como lo señala Vergara “Ces sont les genres que l’on apprend à écrire en formation pour continuer à en écrire pendant la vie professionnelle en tant qu’enseignants de langues” (p.350).

Cabe decir, que además de tratarse de actividades alrededor de las esferas de formación y profesional, la Escritura Académica juega un rol preponderante en el desarrollo de un discurso propio, así como en su formación integral como ciudadano a través del pensamiento crítico y propositivo. De esta manera, y como lo indica Martínez (2004) “Desde la palabra y la escritura

se anticipa y se recrea la posibilidad de configurar cómo puede existir una sociedad mejor” (p. 11).

De allí que la Escritura Académica se instaure, además de competencia profesional y epistémica como transformadora de quienes hacen uso de ella y sea un recurso de la universidad para el cumplimiento de su compromiso social.

Es importante señalar que la formulación de Vergara en torno a los sistemas o esferas de actividad es ciertamente transferible a nuestro contexto, por tratarse también de una licenciatura semejante y perteneciente al mismo sistema educativo.

3.2.4 De los géneros discursivos en la universidad y los géneros en FLE.

En procura de hacer énfasis en el lugar en el cual se sitúa esta investigación, es necesario apelar a las reflexiones de Cassany y Morales (2008) acerca de géneros discursivos en la universidad. De esta manera, los autores sostienen:

La perspectiva sociocultural ensancha notablemente las funciones relevantes que desempeñan los géneros discursivos dentro de cada disciplina del saber o de cada carrera universitaria. En pocas palabras, los textos: a) elaboran el conocimiento de la disciplina, b) construyen la identidad de los autores-lectores, y c) facilitan que los profesionales ejerzan el poder dentro de su disciplina o comunidad. (p.5)

De esta manera, Cassany y Morales (2008) revelan la gran importancia que existe en la Escritura Académica en torno a la construcción del conocimiento de cada disciplina, erigida en la producción intelectual constatable por medio de la literatura que le es propia y que evidencia los resultados de los estudios e investigaciones. Dicha literatura no es otra cosa que los géneros discursivos producidos en la universidad.

A propósito de los géneros cultivados en la Educación Superior, González y colaboradoras (2015) señalan en su investigación, cómo los resúmenes, los artículos y los ensayos son demandados prioritariamente en la universidad. Sostienen, además, que en este contexto, los docentes creen que estos tipos de textos fueron apropiados en la Educación Media. Sin embargo, las investigadoras constatan que no existe un acompañamiento por parte de los maestros para la producción de estos textos, no obstante, los estudiantes son evaluados con la rigurosidad que supone estos ejercicios.

Respecto a la enseñanza de los géneros en la universidad Camps y Castelló (2013) ilustran dos enfoques transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El primero de ellos aboga por la enseñanza de los géneros discursivos propios de ámbitos académicos y científicos, arguyendo la necesidad de insertar a los aprendices en la comunidad discursiva en la que desarrollará su quehacer intelectual y su vida profesional. El segundo enfoque, comprende que las situaciones académicas y profesionales dan lugar a un sinnúmero de géneros diversos según sea el objetivo en cada caso. En tal sentido, las investigadoras procuran señalar algunas

ideas clave que dirigen su debate hacia la concepción de la enseñanza de los géneros discursivos en la universidad:

a) Las finalidades de la actividad docente y/o académica y de la actividad científica y/o profesional son diversas. Para tal caso, el lenguaje especializado que se usa entre pares académicos no supone el dominio y conocimiento pleno de los aprendices. De tal manera, habrá que prever de qué manera los docentes permiten y procuran que el estudiante acceda a este grado de apropiación y comprensión de los lenguajes de especialidad y de las formas discursivas entre especialistas.

b) Cualquier aproximación al estudio de las prácticas discursivas en la universidad debe hacer hincapié en que las actividades de lectura y escritura tengan sentido para los estudiantes. Dicho de otra manera, es necesario que las actividades escriturales propuestas por los maestros universitarios tengan en cuenta las situaciones en las que se enmarca el ejercicio de producción, las funciones y sus finalidades. En efecto, las investigadoras señalan, que la mayor parte del tiempo, las actividades de escritura concebidas en la universidad no superan la enseñanza de prácticas hegemónicas de escritura, lo cual convierte este acto en una repetición de formas discursivas.

c) La enseñanza y aprendizaje de la escritura en la universidad en torno a los géneros discursivos debe ser progresiva. Al respecto, las autoras revelan que los estudiantes, al ingresar a la universidad, son ajenos al sinnúmero de géneros discursivos que utilizados en la Educación

Superior. De tal suerte, las investigadoras instan al trabajo progresivo sobre el conocimiento y apropiación de las prácticas discursivas inherentes al contexto universitario, lo cual es una oportunidad importante para solventar algunas deficiencias de los estudiantes en torno al conocimiento y uso de estas. Asimismo, refieren la importancia de centrar las prácticas de escritura desde las disciplinas para la formación integral de los estudiantes en su esfera profesional y epistémica.

d) Los géneros discursivos en la universidad poseen ciertos tipos de reflexión sobre la realidad, propios de cada disciplina. La enseñanza y aprendizaje de la Escritura Académica debe tener en cuenta las especificidades de cada área del saber con el fin de propender por la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en el dominio de los géneros discursivos del campo del saber asociado a su formación profesional. Lo anterior, sirve para que los estudiantes puedan insertarse en las prácticas discursivas propias de su área de conocimiento y a generar en ellos un pensamiento crítico.

En suma, las ideas propuestas por Camps y Castelló (2013) dilucidan algunas pistas metodológicas para el tratamiento de los géneros discursivos en la Educación Superior y su importancia en la formación epistémica y comunicativa de los estudiantes universitarios.

3.2.5 De las dificultades en la escritura en la Educación Superior

Al querer indagar por las dificultades de la escritura se encontraron varias investigaciones que centran sus estudios desde una perspectiva deficitaria en las cuáles la remediación y la compensación son los recursos más recurrentes a la hora de hacer un tratamiento pedagógico en torno al acto de escribir. Por tal razón, en nuestra investigación, quisimos adentrarnos a estas dificultades, situándonos explícitamente en el contexto universitario. Para ello, acudimos a los estudios de Carlino (2004) respecto al proceso de Escritura Académica. La investigadora documenta la existencia de cuatro dificultades que poseen los estudiantes universitarios a la hora de escribir: a) No tener en cuenta al lector. b) Desaprovechamiento de la capacidad epistémica de la escritura. c) La revisión superficial del texto y d) La dilación del momento para escribir. Si bien los estudios de la autora se basan en una perspectiva de lengua materna, consideramos pertinente traer a colación sus hallazgos integrándolos al contexto de FLE.

Escribir sin tener en cuenta al lector. Carlino afirma que una de las dificultades más evidentes en la Escritura Académica es el interés del estudiante por expresar su pensamiento más que por incluir al lector en una relación dialógica. Esta característica de los escritos estudiantiles riña con las necesidades informativas de sus lectores. Así pues, la investigadora señala que esta característica de los estudiantes universitarios es la principal diferencia entre estos y los redactores más asiduos como periodistas, escritores e investigadores, quienes indudablemente

cuentan con más experticia. En este sentido, se coincide con Sommers (citado por Carlino, 2004) al sostener que estos últimos:

Imaginan un lector (leyendo su producto), cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. (...) y este lector (...) funciona como un colaborador crítico y productivo. (...) La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles. (Sommers, 1980, p.385)

La capacidad epistémica de la escritura es desaprovechada. De acuerdo con Carlino los estudiantes universitarios desaprovechan la capacidad epistémica de la escritura en tanto que no logran transmitir efectivamente el propósito de sus escritos en los lectores. Es decir, los estudiantes se interesan solamente en desarrollar sus puntos de vista y sus opiniones, dejando de lado los intereses del lector. De esta manera, este rasgo no sólo refuerza el problema anteriormente descrito sino que además, incide en la cualidad de la producción escrita como suscitadora de debates.

Dicho de otra manera, quien escribe no sólo debe tener en cuenta al lector sino además lo que quiere generar en él. “La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, desarrollar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003, p. 411). Así, el redactor no sólo escribe para comunicar su saber, sino que lo adapta a las necesidades de su lector y lo invita a discutir, controvertir y desarrollar el conocimiento.

Al respecto, Martínez (2004) señala además que: “Subyace al tema de la Escritura Académica el antiguo asunto de qué y cómo comunicar. La reflexión y los espacios de debate sobre esta materia antigua son necesarios, especialmente en nuestro tiempo” (p.12) En suma, esta dificultad en los estudiantes universitarios se evidencia en tanto que estos sólo asumen la escritura como medio para difundir sus hallazgos y saberes sin que se invite a reflexionar sobre ellos, desdeñando así la relación retórica-dialógica que permite la escritura en la universidad y que supone un compromiso social para las instituciones de Educación Superior.

La revisión superficial del texto. El ejemplo más significativo de esta dificultad lo podemos ver en la revisión que los estudiantes hacen de sus escritos. Estas revisiones no van más allá de la intervención sobre la forma sin mediar en el contenido de sus producciones. Según Sommers (1992) (citado por Carlino, 2004) “la unidad de análisis que perciben los estudiantes al revisar su escritura son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto” (p.323).

Sin duda, esta práctica se relaciona con la dificultad de los estudiantes frente a la Escritura Académica que mencionábamos anteriormente. El desdén por examinar el contenido de sus escritos deja de lado el carácter epistémico que tiene la Escritura Académica. De esta manera, escribir es percibido por los estudiantes como un simple acto de comunicar saberes o conocimientos sin que estos sean sopesados o confrontados en una revisión más compleja.

La dilación del momento para escribir. Carlino (2004) refiere esta dificultad en los estudiantes universitarios debido a la falta de rigurosidad académica de los mismos, así como a otros factores tales como el pánico frente a la página en blanco, resultado del desconocimiento de la tarea que se les ha propuesto, así como de las convenciones de los tipos de textos que deben producir.

Según la investigadora, la postergación en el tiempo de la producción escrita de los estudiantes se debe en gran medida al cúmulo de lecturas que estos han hecho sin que esto implique un trabajo sobre un esbozo u organización de las mismas; lo cual genera que el trabajo encomendado se realice, casi siempre, justo antes de que este sea entregado.

Lo anterior supone una muy mínima posibilidad de que el estudiante confronte sus saberes y haga una revisión exhaustiva de su producción, e incluso, que su producción sea la actualización de un discurso ajeno. Entiéndase por esto, la falta de construcción de un discurso propio o uno “relativamente independiente de lo leído” (Carlino, 2004, p.324).

A manera de conclusión, podemos señalar que incluso cuando las dificultades anteriormente mencionadas por la autora sean fruto de investigaciones en lengua materna, son de gran importancia para nuestro trabajo en la medida en que estas pueden ser tenidas en cuenta para nuestro objeto de estudio.

Por otro lado, Aguilera (2013) pone de manifiesto algunos problemas, que bajo su óptica, supone la escritura en la universidad, más específicamente en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) en Colombia. En su rol de maestra de FLE, la autora refiere como un inconveniente asociado a los docentes, los pasajes incomprensibles, quizás enmarañados o incluso provenientes de fuentes no referenciadas a manera de copia o plagio, esto sin contar las producciones realizadas en el último minuto y que no cuentan con un cuidado, edición y corrección en la forma ni en el contenido.

Por otra parte, la investigadora señala, además, que los obstáculos en la escritura no obedecen solamente a la falta de cualidades en lengua extranjera de los aprendices universitarios de FLE sino a otros factores. Si bien, se considera que los maestros en FLE asumimos la formación lingüística de nuestros estudiantes, Aguilera (2013) arguye que somos los docentes quienes debemos garantizar el desarrollo intelectual y epistémico de nuestros estudiantes por medio de la escritura, lo cual facilita a los estudiantes “l'accès à la communauté académique, professionnelle et de recherche que la discipline de FLE puisse leur offrir” (p.28).

De acuerdo con ello, la investigadora señala cuatro dificultades de la escritura en FLE en la Educación Superior colombiana debido a la poca exploración que se ha hecho de esta en nuestro contexto:

- a) *Los prejuicios sobre la escritura*
- b) *No sabemos cómo hacerlo*

- c) *El desconocimiento de las necesidades de los estudiantes en la Educación Superior*
- d) *El francés en los programas de lenguas extranjeras: contenido disciplinar y lengua de enseñanza / aprendizaje.*

El primer problema presentado por la investigadora se refiere a los prejuicios sobre la alfabetización, “Dans le cas particulier de l’enseignement du FLE à l’Université, on considère que l’apprentissage de la langue serait l’objet et le but de l’écriture (autrement dit, écrire bien serait maîtriser bien la langue étrangère) (Aguilera, 2013, p.29). Lo que indica que los profesores creen que los estudiantes adquirirán habilidades de escritura espontáneamente a la vez que avanzan en el aprendizaje de su disciplina.

Luego, la autora aborda el segundo problema: *No sabemos cómo hacerlo*, tomando como referencia los argumentos de Carlino (2005) respecto a que los estudiantes no utilizan la escritura para estructurar su pensamiento y dejan de lado el valor epistémico que esta supone. Asimismo, estudiantes y profesores dejan la responsabilidad de escribir a los expertos y los educadores no invierten tiempo necesario para realizar actividades de producción escrita.

El siguiente problema tiene que ver con la falta de conocimiento de las necesidades de los estudiantes en la Educación Superior y la falta de investigaciones en Colombia al respecto. De tal manera, y como lo afirman Mangiante y Parpette (2001) (citado por Aguilera, 2013) “une analyse de besoins devrait aboutir logiquement à l’élaboration et propositions d’actions plus adaptées au public et au contexte concerné » (p.30).

Finalmente, Aguilera (2013) deja ver con claridad que la enseñanza del FLE en Colombia, se inscribe en los programas de formación en lenguas, en la cual, el aprendizaje de la lengua francesa se centra el *saber* y el *saber-hacer* en la disciplina de las lenguas extranjeras. La autora señala la importancia de entender los componentes sobre los cuales se desarrolla la enseñanza del FLE en las universidades colombianas. De allí, y como lo refiere Aguilera, se abordan tres componentes. El componente lingüístico, el componente disciplinar y el componente profesional.

El primero de ellos se enmarca en la concepción de la Competencia Comunicativa expresada en el MCERL (2001). A saber, esta competencia supone la integración del componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático. En este componente, el trabajo sobre la escritura se concentra en la apropiación y adaptación al discurso escrito en FLE.

En tal sentido, y como lo deplora Aguilera, la escritura en FLE en contexto universitario, se ha concentrado en el desarrollo de estos discursos desde una perspectiva normativa y procedimental, resultante de la apropiación de la gramática, la sintaxis y la estructuración de los textos. Respecto a lo anterior, la autora concluye que la escritura en FLE en contexto universitario en Colombia no supera normalmente esta perspectiva centrada sobre la forma, asumiendo así, “le développement des compétences non langagières comme comme un allant de soi avec l’acquisition de la langue” (p.30).

El segundo componente en la formación en lenguas extranjeras en Colombia tiene que ver con el desarrollo de competencias académicas. Este componente apela al desarrollo cognitivo de los estudiantes de lenguas en el plano intelectual. Esto se evidencia, por ejemplo, en la preocupación de las universidades colombianas porque sus estudiantes participen en redes de conocimiento y grupos de investigación a través de la escritura y publicación de artículos. De esta manera, estos trabajos hacen que el estudiante se vea inserto en una comunidad discursiva (Swales, 1990), (Camps y Castelló, 2003) (Cassany, 2008), constatable pro medio de la literatura propia de las disciplinas (Cassany y Morales, 2008).

Por último, el tercer componente en la formación universitaria en FLE tiene que ver con el desarrollo de competencias profesionales. De allí, Aguilera (2013) hace referencia al concepto *Writing in the disciplines* (en adelante WID) en el cual, cada disciplina norma y comparte un tipo de escritura y géneros discursivos que les son propios. Como lo señalan, Camps y Castelló (2010) “El discurso académico adopta formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en que se genera; a estas formas se las denomina *géneros discursivos*.” (p.19).

Ahora bien, en un estudio reciente, Vergara (2016) presenta algunas dificultades en escritura de los estudiantes de una licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia. Cabe señalar que estos hallazgos hacen parte de uno de los capítulos de su tesis doctoral, el cual tuvo por objetivo describir la relación de los estudiantes respecto a la lengua en que escriben: español, inglés y francés, bajo tres aspectos mencionados por Barré-De Miniac (2015, 2002) a saber: a. La entrega a la escritura b. Las opiniones y actitudes c. las concepciones de la escritura y su

aprendizaje. De esta manera, Vergara (2016) se interesa por dilucidar las representaciones sociales y las prácticas de escritura universitaria, así como de su enseñanza en una licenciatura en lenguas extranjeras.

Dicho esto, nos concentraremos especialmente en las dificultades de los estudiantes al escribir en francés, referidas por Vergara (2016). De esta manera, encontramos los siguientes problemas: dar orden a las ideas, escribir oraciones sin errores, encontrar palabras e ideas, comenzar a escribir, establecer relaciones entre ideas, escribir palabras sin errores, respetar las características del tipo de texto, puntuar, exponerse al juicio de los demás, terminar el texto y adaptarse al destinatario.

3.2.6 De las estrategias de Producción Escrita.

Una vez identificadas algunas de las dificultades de la escritura en lengua francesa, Vergara (2016) se propone indagar, además, sobre aquellas condiciones que los estudiantes aducen como importantes y que les permitirían escribir mejor en francés.

A raíz de su indagación, la investigadora encuentra que los estudiantes refieren la necesidad de tener una mayor disposición de tiempo para escribir, planificar sus composiciones, escribir con más frecuencia, tener textos modelos, acceder a manuales de escritura, gramáticas y diccionarios, así como discutir y revisar su texto con el profesor.

Asimismo, los participantes afirman que es importante hacer ejercicios de gramática, disponer de una computadora y de un corrector ortográfico, tener un compañero de lectura antes de la versión final, escribir en grupos y discutir el tema con los compañeros de clase antes de escribir.

Al respecto, el MCERL (2001) señala que la producción escrita, al ser un ejercicio de interacción necesita de unas estrategias exclusivas encaminadas hacia el control del proceso de producción. Así, al tener en cuenta que la producción escrita suele proporcionar algunas características de manera más explícita que otro tipo de interacciones como la producción oral, estas pueden servir de referentes en términos textuales, lingüísticos y de contexto. De allí que esta convergencia de elementos, que sobresalen y se manifiestan en la producción escrita de manera más visible, pueden guiar el proceso de control de las producciones de los estudiantes.

De allí, que en MCERL (2001) refiera este proceso de control a través de fases como *la planificación, la ejecución, la evaluación y la reparación*. La etapa de *planificación* se define como la puesta en marcha de acciones tendientes al accionar epistémico de los estudiantes. En ella, la identificación de las características inherentes a los textos, la intensión de comunicación, el nivel de lengua, la adecuación discursiva y el uso de esquemas mentales que den cuenta de la estructura y organización de la interacción a través de la escritura, son elementos fundamentales para la comprensión de la actividad y la toma de decisiones que permitan el desarrollo y cumplimiento de la tarea de comunicación propuesta.

En cuanto a la etapa de *ejecución*, el MCERL (2001) hace hincapié en las actividades que se realizan en el momento preciso de la producción escrita, en la cual existen dos componentes a ser tenidos en cuenta: el primero, encaminado hacia la *formulación* la cual incluye la planificación y el conjunto de formas lingüísticas a utilizar, como por ejemplo, las palabras clave, que incluye un tratamiento desde la amplitud del vocabulario, la precisión y la adecuación lexical. Asimismo, la formulación incluye, el trabajo sobre las formas gramaticales y la composición de frases y oraciones. El segundo, hace énfasis en la *ejecución* o puesta en marcha de la actividad de escribir, actividad mecánica de diseño y realización de trazos manuscritos. Asimismo, la etapa de ejecución enfatiza en actividades de interacción como la toma de palabra para la resolución de dudas y una mejor comprensión de las tareas y actividades encomendadas, así como en la cooperación interpersonal.

Ahora bien, a propósito de la *evaluación*, el MCERL (2001) insiste en que esta etapa de las estrategias encaminadas al proceso de producción escrita, tiene en cuenta la verificación de la coherencia de los textos y de la coherencia en el uso de los géneros discursivos o del esquema de comunicación demandado para la producción y composición de trabajos escriturales. Esta etapa de control, hace hincapié en la evaluación de factores que pudieran interferir en la adecuación de la competencia comunicativa a través del uso de estrategias de compensación como la estructuración, la perífrasis, la substitución y la solicitud de ayuda, con el fin de tener un control sobre los esquemas compositivos y el efecto y éxito del trabajo de producción escrita.

Finalmente, la *remediación* es entendida como la precisión mediante consulta de diccionarios y manuales de escritura, compendios de ortografía y la consulta de expertos.

3.2.7 La noción de producción escrita en FLE.

La construcción de nuestro marco conceptual sugiere un estudio particular en torno al aprendizaje de una lengua extranjera y a la didáctica del francés como disciplina en la cual se erige esta investigación. Para tal fin, nos proponemos definir los conceptos escrito, expresión escrita y competencia escritural. El primer concepto es abordado con ayuda de algunas definiciones consignadas en dos diccionarios consagrados a la didáctica del Francés Lengua Extranjera (FLE)

Jean-Pierre Cuq (2003) define el concepto de escritura como resultado de una actividad lingüística que constituye una unidad del discurso y que establece una relación entre quien escribe y su lector.

Cuq (2003) atribuye al escrito características ligadas a su estructura y composición haciendo referencia a los tipos y géneros discursivos. Asimismo, el lingüista y didactólogo francés (si puedo permitirme este galicismo) arguye que en vista de la multiplicidad de las formas y los géneros asociados a los escritos, éstos guardan cierta uniformidad gracias a las representaciones sociales dominantes en torno a ellos: “Dans les sociétés où l’essentiel du patrimoine culturel et de connaissances se transmettent sous cette forme, il est, dans les

représentations du sens commun, le lieu de fonctionnement de la norme et des modèles linguistiques” (Cuq, 2003, p79).

Concluye, además, que escribir es una actividad aun fuertemente asociada al campo intelectual en donde se le atribuye particularidades propias de forma y estilo.

Por su parte, Jean-Pierre Robert (2002) profesor, investigador y coautor de manuales para la enseñanza del francés, define en su Diccionario Práctico de Didáctica del FLE el concepto de escrito desde varias perspectivas.

En primer lugar, desde la didáctica de las lenguas define al escrito como parte de las nociones asociadas a la enseñanza de las lenguas en la que su estudio es esencial e ineludible como son la comprensión y producción escrita y oral. Asimismo, en una segunda acepción J-P Robert, nos remite al Dictionnaire Actuel de l'Éducation (1988) en el cual se designa a la escritura como un campo de la educación que comprende la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, de la grafía, de la producción textual en correspondencia a cada uno de sus niveles respondiendo a las diferentes funciones lingüísticas.

Asimismo, hace énfasis en que en la didáctica de las lenguas, se debe hacer una diferencia entre “l'écrit” (el escrito) y “Écrit” (un escrito) el primero, entendido como el proceso y el segundo como el resultado. De esta manera, es imperioso que recurramos a la definición que el mismo autor hace de producción, pues en esta, se logra ver su propósito al establecer un contraste entre l'écrit y écrit.

Según Robert (2002) la producción designa el proceso en el cual surge un punto de encuentro entre la competencia lingüística y comunicativa de quien escribe, es decir, del enunciador ya que este se sitúa en contexto, adopta un registro de lengua apropiado y un discurso y procura hacer llegar su mensaje a su destinatario, es decir a su lector con la intención de convencer, persuadir o interesar. En términos del autor: “Une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière, concept qui inclut compétence linguistique et compétence communicative » (p.130)

Es importante señalar que no solamente quien escribe se expresa en función de la comunicación, sino que además, su producción vehicula los conocimientos que este tiene del tema del cual escribe, y está mediada por la adopción de un código convencional, apropiado para responder a la situación comunicativa propuesta. Asimismo, la producción escrita hace énfasis en los procesos de desarrollo escritural como son la planificación, la puesta en marcha de la etapa de redacción y la revisión del mismo.

Ahora bien, el concepto de producción se asocia al enfoque comunicativo, sin embargo, y aunque actualmente la didáctica de las lenguas extranjeras se haga la diferencia entre expresión y producción escrita arguyendo que la primera tiene en cuenta el desarrollo de la creatividad y de las funciones del lenguaje como la emotiva y expresiva; esto no quiere decir que al utilizar el concepto de producción no se tengan en cuenta la capacidad de creación e imaginación así como las funciones del lenguaje anteriormente citadas. Asimismo, se hace la salvedad que al definir e

incluir producción escrita en el marco conceptual de la presente investigación, no se desconoce la relación que existe entre las habilidades de recepción y producción. A saber, la concomitancia entre la comprensión escrita y la producción escrita. (Cuq, 2003) (Robert, 2002) En estos términos, el desarrollo la relación entre la producción y la comprensión escrita, nos acerca, también, a la noción de competencia escritural, en palabras de Cuq (2003) “On parle de la compétence scripturale pour désigner le degré de maîtrise de la culture de l’écrit ou de pratiques scripturales pour désigner les activités de lecture ou d’écriture” (p. 219) esta competencia reúne el conocimiento del código convencional de la escritura y la correlación de las prácticas de lectura y escritura asumidas y comprendidas por quien escribe. Cabe anotar que el concepto de competencia escritural se halla conexo a estudios acerca de la literacia (capacidad de lectura y escritura) en la universidad.

Sin embargo, para Vigner (1993) el conocimiento y manejo de la escritura no debe reducirse solamente a la apropiación de la convención académico, sino que además, debe propender por el desarrollo del discurso : “La gestión de l’objet du discours, si elle constitue l’aspect le plus caractéristique des apprentissages écrits associés à la transmission de connaissances, ne saurait cependant suffire à déterminer le texte dans sa forme achevée” (p. 49). Para este académico, la producción escrita debe atender la mirada de lo pragmático. Que lo que se escriba responda a las necesidades de quien lo hace. Si bien, esta propuesta de Vigner corresponde a un momento histórico superado. En 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) propone un enfoque orientado a la acción en el cual define las características de la noción de competencia, competencias generales, competencia

comunicativa, contexto y actividades de la lengua. Dentro de este marco de referencia, ha de considerarse la noción de competencia comunicativa como integradora de saberes, actitudes y estrategias discursivas para la interacción. El MCERL lo refiere así:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. (...)Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. (p 13 -14)

Referido esto, es necesario volver a la propuesta de Vigner (1993) en torno al desarrollo de la producción escrita a través de actividades que tengan en cuenta cierto tipo de escritos que conciernan a las necesidades posteriores de los estudiantes:

La mise en application de ces procédures (non exhaustives d'une définition de la compétence d'écrit, mais caractéristiques de l'écrit à orientation scientifique ou relevant des textes de types explicatif ou informatif) peut se concevoir dans les activités ou genres suivants : prise de notes, rédaction d'un résumé d'article scientifique, rédaction d'un article selon la structure IMRAD (Introduction, Méthodes, Résultats et Discussions) ;rédaction d'un compte rendu de stage, rédaction d'une note de synthèse à partir des différents documents;récriture d'un texte savant en un texte grand public. (p.49)

Para el investigador, estas actividades podrían ser una propuesta para el tratamiento pedagógico y didáctico de la Escritura Académica, pues despiertan el interés del estudiante por dominar estas tipologías textuales a la vez que los prepara para su vida académica.

En su artículo *Écrire et Savoir* (1993) Vigner establece una serie de actividades estructurales que procuren un mejor dominio de los procedimientos escriturales. Por ejemplo, la generalización, en donde el estudiante debe trabajar sobre hiperónimos y sinonimia; la abstracción, actividad intelectual que analiza rasgos consecutivos o explicativos de un fenómeno o de una situación; la conceptualización, en la cual el estudiante se aboca a realizar una serie de formulaciones o reformulaciones ya sea desde sus experiencias (*formulation empirique*), desde la interpretación de hechos (*formulation généralisante*) o desde el trabajo nocional o de conceptos desde las ciencias o las disciplinas, por ejemplo, la noción de campo desde la sociología (Bourdieu), (*formulation conceptuelle*)

No obstante, el investigador promulga una metodología que no se limite a estas actividades estructurales sino que incluya - una vez éstas hayan sido abordadas - un trabajo sobre aspectos pragmáticos, de estructuración de texto, de dimensión morfosintáctica y grafémica, así como una relectura, revisión y reescritura. (Vigner, 1993)

3.2.8 Los diferentes enfoques de la producción escrita en la didáctica de las lenguas extranjeras.

De acuerdo con el objeto de estudio y el propósito de esta investigación, nos pareció pertinente hacer una revisión del tratamiento de la producción escrita desde los diferentes enfoques de la didáctica, esta mirada retrospectiva nos permitió centrarnos en aquellos que soportan el presente estudio como son el Enfoque Comunicativo y el Enfoque por Competencias.

Para Cornaire y Mary (1999) el estudio de la evolución de la didáctica de la producción escrita es de gran importancia para comprender su estado actual, así como su naturaleza holística, resultado de la influencia de diferentes enfoques pedagógicos. De tal suerte, las autoras proponen hacer un estudio diacrónico de la producción escrita y evidenciar su rol en los diferentes enfoques de la didáctica de lenguas extranjeras. De esta manera, presentamos los siguientes:

- a) El enfoque gramática – traducción o enfoque tradicional
- b) El enfoque auditivo oral
- c) El enfoque estructural-global-audiovisual
- d) El enfoque comunicativo
- e) El enfoque por competencias

El enfoque gramática – traducción o enfoque tradicional. Cuq y Gruca (2005) ponen en evidencia, que uno de los primeros enfoques de la didáctica de las lenguas extranjeras se centra en los métodos de enseñanza de las lenguas clásicas tales como el griego y el latín. Este enfoque, como su nombre lo indica se concentra en las prácticas en torno a la apropiación de la lengua a través del conocimiento explícito de las estructuras que permitan la comprensión y traducción de textos de naturaleza literaria. Cornaire y Mary (1999) lo señalan así:

Toute l'activité d'apprentissage de l'écriture y est donc centrée sur une série de passages provenant d'auteurs célèbres : Chateaubriand, Goncourt, Renan, Michelet, etc., pour ne pas citer que quelques grands noms. Il va sans dire que ces textes ont été choisis pour leur valeur littéraire et peut-être en raison d'un certain niveau de difficulté. (p.5)

En cuanto al tipo de metodología de este enfoque, Cuq y Gruca (2005) señalan que no es sencillo listar una serie de características puesto que este se extiende a lo largo de más de tres siglos. Sin embargo, los autores indican que las siguientes particularidades.

- La importancia de la gramática
- La enseñanza normativa centrada en la escritura
- La traducción como recurso
- La literatura como fuente documental y centro del aprendizaje.

Como se evidencia, el estudiante no es confrontado a utilizar por sí mismo la lengua, sino a aprender las normas que la rigen y a comprender, dominar y traducir las figuras de estilo que se hallan en la literatura. Cornaire y Mary (1999) concluyen que esta metodología no supone un verdadero aprendizaje de la expresión escrita y por tanto no se podría hablar de redactores competentes en lengua extranjera.

El enfoque auditivo oral. En boga hacia los años cuarenta, el enfoque auditivo oral se desarrolló principalmente en los Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial. Este nuevo enfoque se apoya en el estructuralismo. En este enfoque, el aprendizaje de una lengua extranjera se concibe desde el conocimiento de las estructuras lingüísticas a través de ejercicios de repetición haciendo énfasis principalmente en la pronunciación. “Comme l’indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur” (Cuq et Gruca, 2005, p.259). De esta manera, la lengua escrita sólo es introducida una vez que los aprendices conocen bien el funcionamiento de la lengua a nivel fonético.

Dentro de este enfoque, la repetición de fórmulas gramaticales, y los ejercicios de transformación y de sustitución son los más recurrentes. En cuanto a la expresión escrita, esta también se fundamenta en el dominio y manipulación de estructuras gramaticales y sintácticas. Cornaire y Mary (1999) lo refieren así : “Les compositions que les apprenants doivent rédiger sont un genre d’imitation des textes présentés au début de la leçon. Dans ces conditions, les productions écrites des apprenants restaient bien superficielles” (p.7). Respecto con el enfoque auditivo oral,

se puede concluir que este no privilegia el desarrollo de la competencia de producción escrita debido a su excesiva automatización y a su visión reduccionista de las lenguas. Sin embargo, en la didáctica de las lenguas, se reconoce su importancia al concebir los medios audiovisuales al interior de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque estructural-global-audiovisual. Resultado de los esfuerzos de llevar a cabo una política lingüística con el objetivo difundir la lengua francesa y contrarrestar al auge del inglés a nivel mundial, es el Centro de Investigaciones y de Estudio para la Difusión del Francés, CREDIF (por sus siglas en francés) el que propondrá un nuevo enfoque en la didáctica de las lenguas. Así, como la concepción de Voix et Images de France, Rivenc, Gauvenet y Moget en 1960. (citado por Cuq y Gruca, 2005) serie considerada como uno de los primeros materiales pedagógicos para los docentes de lenguas extranjeras.

De enfoque estructuralista como el enfoque auditivo oral, el enfoque estructural-global-audiovisual, centra su objeto de estudio en la expresión oral y privilegia actividades y ejercicios en la imitación de los sonidos, el ritmo y la entonación. Este interés se hace evidente en este enfoque pues este considera la lengua oral como elemento primigenio de la adquisición del lenguaje.

De esta forma, la lengua escrita pasa a un segundo plano pues se considera que esta es un recurso complementario del lenguaje articulado. No obstante, el dominio de las estructuras

gramaticales y del léxico será la base de la metodología estructural-global-audiovisual. Para ello, la enseñanza de la gramática, por ejemplo, se hace de manera implícita e inductiva mientras que el léxico es introducido de manera gradual. (Cuq y Gruca, 2005)

En este mismo sentido, este enfoque hace énfasis en la corrección fonética, evitando así interferencias del lenguaje escrito en la producción oral. En suma, la escritura en el enfoque estructural-global-audiovisual se limita estrictamente a la restitución de enunciados orales a su forma escrita a través del dictado como ejercicio tradicional de producción escrita (Cornaire y Mary, 1999).

El enfoque comunicativo. En auge desde finales de los años setenta, el enfoque comunicativo busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de comunicar en lengua extranjera. (Cuq, 2005). Con la evolución de los enfoques de la didáctica de las lenguas extranjeras, así como el debilitamiento de los enfoques orales y audiovisuales, el enfoque comunicativo entraña varios aportes de disciplinas como la lingüística, la pragmática y la sociolingüística y de teorías de aprendizaje como el cognitivismo y el constructivismo (Cosăceanu, 2014).

De esta manera y como lo refieren Cornaire y Mary (1999), el enfoque comunicativo parte del principio de que la lengua es “un instrument de communication et surtout d’interaction sociale” (p.11). En este sentido, la lengua se convierte en un medio para alcanzar un fin y no como un fin en sí misma, como en el enfoque tradicional.

Visto así, el objetivo primordial del enfoque comunicativo, es el desarrollo de la competencia comunicativa. Definida por Hymes (1972) la competencia comunicativa es “la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social” (Citado por Cosăceanu, 2014). De ahí que el enfoque comunicativo se centre en dotar al aprendiz de una lengua de elementos que le permitan responder a sus necesidades de comunicación en su cotidianidad.

Ahora bien, concebida desde la didáctica de lenguas extranjeras, la noción de competencia comunicativa se erige como la capacidad de utilizar las diversas formas de una lengua extranjera conforme a sus reglas internas. Por ejemplo, a nivel fonético, morfológico y sintáctico, pero también, a reglas de uso y a sus formas de comunicación en contexto.

En tal sentido, el MCERL (2001) (señala que la Competencia Comunicativa comprende cuatro (4) componentes: el componente lingüístico, el componente comunicativo, el componente sociolingüístico y el componente pragmático. A continuación se ilustra brevemente la naturaleza de cada uno de ellos:

- a) *El componente lingüístico o la competencia lingüística:* Referido a los conocimientos de las reglas y estructuras de la lengua. Estructuras gramaticales, fonéticas-fonológicas y lexicales.

- b) *El componente sociolingüístico o la competencia sociolingüística:* Referido a las formas de comunicación y uso de la lengua en contexto. Conocimiento de normas y relaciones sociales inherentes a las situaciones de comunicación.

- c) *El componente pragmático o la competencia pragmática:* Referido al conocimiento del uso funcional de los recursos de la lengua como por ejemplo los actos de habla y las funciones comunicativas. Asimismo, esta competencia hace hincapié en el conocimiento y uso de recursos discursivos y en los tipos y formas de textos.

De esta manera, los manuales de aprendizaje, los cursos de naturaleza comunicativos, las unidades didácticas, así como el material pedagógico van a centrar sus prácticas en el desarrollo de los cuatro componentes mencionados anteriormente (Cuq y Gruca, 2005) (Cuq, 2003). En efecto, el enfoque comunicativo busca ante todo, enseñar a comunicar a través de la capacidad de adaptación de la enunciación en función del uso de la lengua en contexto y de las intenciones comunicativas que esta entraña.

Así, la comunicación se concibe como la conjunción de varios elementos que superan el simple conocimiento y uso de una lengua, haciendo hincapié en el conocimiento y uso de las reglas sociales y a los comportamientos verbales al interior de una comunidad de hablantes. A propósito de esto, Beacco (2007) arguye lo siguiente:

Adapter la production verbale aux situations de communication, selon des normes partagées mais aussi selon les finalités et les circonstances spécifiques d'un échange, implique la maîtrise de savoir différenciés, qu'il revient à une méthodologie d'enseignement adossé à de tels principes. (p. 57)

Beacco, indica entonces, que la concepción de la noción de Competencia Comunicativa, y la asunción de las competencias en la lengua (*compétences langagières*) mediante las actividades de producción y recepción, señaladas por este enfoque y privilegiada en el MECRL (2001) como la comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita, permiten estructurar la organización de su enseñanza por estrategias, que nos permitiremos referenciar en el siguiente apartado a través del enfoque por competencias.

3.2.9 El Enfoque por Competencias y enseñanza de la Producción Escrita.

Como se mencionó en el apartado interior, la asunción del desarrollo de la Competencia Comunicativa a través de la organización de la enseñanza a través de competencias en la lengua, organizadas a su vez en estrategias de recepción y producción, permite el establecimiento de una

metodología de la enseñanza de las lenguas a través del Enfoque por Competencias. Beacco (2007) así lo sugiere:

L'approche par compétences de l'enseignement, dans sa version plus haute, se caractérise comme une stratégie d'ensemble axée sur le traitement didactique différencié, à des degrés divers, des composantes de cette compétence de communication. L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir (langue) appréhendé globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Chacune vise une connaissance particularisée de la communication en langue cible, qui peut prendre appui sur des compétences stratégiques transversales (improvisation, planification...) et qui conduit à des appropriations de formes, auxquelles les apprenants sont exposés non dans la logique d'une description de la langue mais dans celle des besoins pour la communication verbale. Chacune implique, par conséquent, des choix spécifiques de supports, de démarches de systématisation, de production et d'évaluation ainsi que des formes d'organisation linéaire de l'enseignement. (p. 77)

Tal como lo señala Beacco (2007), dichas competencias permiten el aprendizaje de una lengua desde una perspectiva centrada en la comunicación y hacen posible una organización de la enseñanza, organizada en cuatro competencias específicas. A saber: la competencia estratégica, la competencia discursiva, la competencia formal y la competencia intercultural

Cabe señalar, que los tres primeros componentes o estrategias se centran en el desarrollo de las competencias en la lengua (comprensión oral, comprensión escrita y producción oral y producción escrita) encaminados al conocimiento y apropiación de los géneros discursivos

mientras que el cuarto componente o estrategia hace hincapié en la comunicación intercultural entre los géneros discursivos originados en culturas diferentes.

La Tabla 10 resume la función de las cuatro competencias mencionadas anteriormente:

Tabla 10
Descripción de las competencias específicas

Competencia	Función
Estratégica	Comprende un componente de naturaleza psicológica y cognitiva que exige la organización por categorías de los objetivos de aprendizaje según las categorías y objetivos de enseñanza. Asimismo, tiene por objeto organizar las actividades de apropiación de las habilidades lingüísticas (saber hacer) y cognitivas dirigidas a la apropiación de los géneros del discurso.
Discursiva	Comprende un componente discursivo que exige la organización por categorías de los objetivos de enseñanza y aprendizaje para la apropiación de los géneros discursivos y de las formas comunicativas utilizados por una comunidad en especial y de acuerdo con situaciones de comunicación precisas, que contienen elementos compositivos más o menos regulares en cuanto a forma y contenido.
Formal	Comprende el estudio y la apropiación de las formas lingüísticas: nombres, verbos adjetivos, categorías de género y número; las estructuras sintagmáticas y proposicionales; los procesos de nominalización, etc. Su adquisición se evidencia en términos de amplitud, manejo y control gramatical. Esta competencia contiene dos aspectos a tener en cuenta: las categorías pragmáticas y cognitivas y las categorías lingüísticas. Categorías pragmáticas y cognitivas: Comprenden el análisis de los textos a partir de categorías cognitivas puestos en marcha para la realización discursiva al interior de las estructuras textuales y las regularidades compositivas bajo la noción de género discursivo. Se hace necesario llevar a cabo una metodología que propenda por la identificación de operaciones cognitivas tales <i>como analizar, argumentar, presentar, citar, clasificar, comparar, contrastar, deducir, inferir y ejemplificar</i> , entre otras. Categorías lingüísticas: Teniendo en cuenta que las realizaciones discursivas al interior de la noción de género discursivo varían, estas pueden ser aprehendidas en términos de tipos de enunciados, de plan general o de la estructura de los textos, de elaboración de párrafos y de tonalidad
Intercultural	De naturaleza deontológica que propende por el desarrollo de los estudiantes frente a otras lenguas y culturas, comprende la comparación y reconocimiento de los géneros discursivos en diferentes lenguas y comporta componentes de la etnografía de la comunicación, otro encaminado a la acción, al establecimiento de relaciones e interpretaciones de los textos.

Ahora bien, es importante señalar que el dispositivo metodológico propuesto por Beacco (2007) se fundamenta en la organización de la competencia comunicativa que propende por el

establecimiento teórico de un mecanismo para la construcción de programas de enseñanza de las lenguas que tenga en cuenta aspectos a nivel político y didáctico.

El primero de ellos hace hincapié en la identificación de los valores sociales y educativos para la enseñanza, tal como la cohesión social, la equidad y la democracia. Estos, a su vez, tienen como punto de partida la anticipación a las necesidades lingüísticas nacionales, así como en función de la situación sociolingüística del contexto; a la determinación de las formas de enseñanza de las lenguas al interior de los sistemas educativos y a la formación continua de los estudiantes a lo largo de su vida.

Asimismo, Beacco (2007) incluye, a nivel lingüístico algunas especificaciones para la elaboración de material de enseñanza tales como la especificación de los programas en términos de contextos y situaciones de comunicación, especificaciones de las competencias a desarrollar y sus finalidades, especificaciones en torno a los niveles de lengua, la naturaleza y contenido de los materiales de enseñanza, así como la organización lineal de los contenidos y los modos de articulación metodológicas de las competencias y de las estructuras de las secuencias de enseñanza.

De tal suerte, es imperativo acercarnos a los elementos de metodología para la enseñanza de la producción escrita acuñada por Beacco (2007). De acuerdo con el investigador, estos elementos metodológicos no son necesariamente los únicos que pueden ser elaborados. Sin embargo, el autor arguye la importancia de establecer un derrotero que guía el proceso y que

permita la inclusión y adecuación de elementos particulares de los sistemas educativos según su contexto cultural. Asimismo, Beacco (2007) señala que es importante saber que su propuesta metodológica para la enseñanza de la producción textual se fundamenta en la validez de la pertinencia según las culturas educativas, didácticas y lingüísticas que organizan el aprendizaje de lenguas.

Su propuesta, es una invitación hacia la puesta en marcha de un modelo basado en la comprensión reflexiva de uno o varios textos pertenecientes a un género discursivo determinado con el fin de conducir al estudiante a la producción progresiva de un texto, a través de su apropiación progresiva, por fases, de las características estructurales y compositivas más importantes o recurrentes definidas bajo la noción de género discursivo. De esta manera, su propuesta se centra como una etapa inicial en el aprendizaje de la textualidad, incluso si la escritura es una actividad continua que comprende el uso y aprendizaje de la misma durante toda la vida de quien se interesa en ella.

En tal sentido, Beacco (2007) propone los siguientes elementos: la activación de conocimientos previos del estudiante mediante la identificación del género discursivo a producir, la identificación de recursos disponibles, la lectura con miras a la producción a través de la identificación de los recursos textuales, ejercicios de producción por elementos del texto, el entrenamiento a la producción escrita y la realización de su texto. La siguiente figura resume la propuesta metodológica del autor en cuestión:

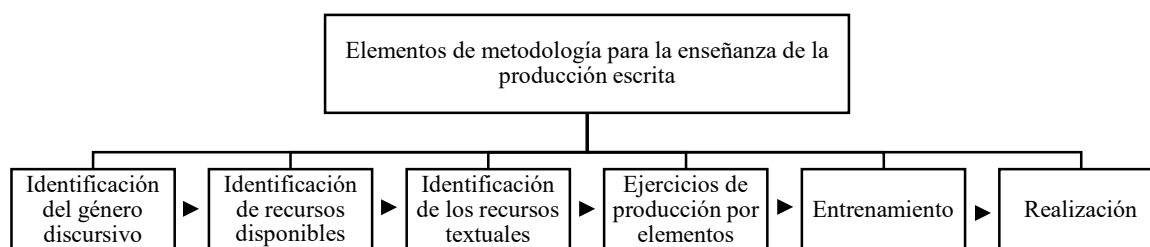


Figura 3 Elementos metodológicos para la enseñanza de la Producción Escrita

A continuación se hace una descripción detallada de las funciones de cada uno de los elementos metodológicos propuestos por Beacco (2007):

Identificación del género discursivo: Esta etapa tiene como propósito activar los conocimientos previos de los estudiantes en referencia a su experiencia a propósito de los géneros discursivos que utilizan o que han utilizado en su formación escolar, personal o profesional. Esta etapa es de gran importancia puesto que desde una perspectiva etnolingüística le permite al estudiante hacer hipótesis, describir los rasgos compositivos y estructurales de los textos que conoce en su lengua materna y comparar aquellos que se propone producir en lengua extranjera.

Identificación de recursos disponibles. De gran importancia para la planificación escritural y el desarrollo de competencias y estrategias formales (Beacco, 2007), esta etapa sirve como alistamiento de los recursos bibliográficos, tales como diccionarios, manuales de escritura, compendios de ortografía y herramientas tecnológicas que sirven como guía e instrumento para

la apropiación de los aspectos formales de la lengua y que permiten que el estudiante se relacione con estos para la ejecución de su tarea de composición escrita.

Identificación de recursos textuales. Tenidos en cuenta como oportunidad para la exposición del estudiante a textos modelos, el conjunto de estos recursos textuales propende por familiarizar a los estudiantes con los tipos de textos que deben producir y que a su vez pueden ser comparables a estos. La exposición a los textos modelos puede ser preparada por los estudiantes, de manera individual o en colectivo. Asimismo, esta etapa centra su atención en la identificación de medios lingüísticos utilizados en los modelos, de las similitudes pragmáticas y semánticas de estos, de la disposición de la información, así como en el reconocimiento del material morfosintáctico y lexical.

Ejercicios de producción por elementos. El tratamiento de la producción por elementos tiene como fin el desarrollo del componente formal referido a las categorías pragmáticas y cognitivas (Beacco, 2007) a través de actividades de apropiación que propendan por el desarrollo de citar, precisar, ilustrar, ejemplificar, comparar, juzgar, presentar hechos, enumerar, entre otros. Estas categorías de actos del lenguaje son de gran importancia y se recomienda la realización de estos ejercicios a través de la escritura por modelos y provee al estudiante la oportunidad de llevar a cabo el desarrollo de otras competencias implicadas, de naturaleza formal, tales como la ortografía, la formulación de frases y la corrección morfosintáctica.

Entrenamiento. Entendido como la puesta en marcha de ejercicios escriturales sin que estos estén enmarcados en la realización de una producción escrita similar a la demandada en la composición final, estos ejercicios sirven como preparación de la tarea de escritura. Dichos ejercicios de entrenamiento pueden ser, por ejemplo, prácticas de completitud de elementos ausentes en un texto modelo, por ejemplo, la inserción de un elemento descriptivo, la redacción de una introducción o el reemplazo y reformulación del léxico.

Realización. Una vez las actividades preparatorias he sido llevadas a cabo, se estima necesario pasar a la realización del ejercicio de producción escrita de manera integral. Se recomienda, además, que la realización de la producción escrita esté enmarcada en un contexto de comunicación real, claramente determinada respecto al rol del escritor y del lector o destinatario y a las finalidades inmediatas del texto. Asimismo, se hace hincapié en el trabajo grupal para la realización de la producción escrita, la asignación suficiente del tiempo para la elaboración de la misma, y del carácter reflexivo del cual debe estar provista a través de la verbalización de sus producciones para que los estudiantes tomen consciencia de las estrategias utilizadas en su composición: textos utilizados, preparación, planificación, revisión y seguimiento de las correcciones, modificaciones hechas a su producción final. Asimismo, se insiste en que la producción escrita no sea tenida en cuenta como un proceso de evaluación final.

Finalmente, Beacco (2007) señala que el seguimiento de la metodología propuesta para la enseñanza de la producción escrita no es ajena a la realización de ejercicios gramaticales que

propendan por la apropiación de las características de la lengua extranjera particularmente implicados en el género discursivo del texto a producir.

A manera de conclusión, es importante declarar la importancia de la propuesta metodológica para la enseñanza de la producción escrita de Beacco (2007) fundamentada en la necesidad de dar algunas pistas didácticas enmarcadas en el Enfoque por Competencias. Asimismo, es necesario señalar que los pasos metodológicos descritos en este apartado se profundizarán en el capítulo 3 de la presente investigación, más precisamente en la sección dedicada al diseño e implementación de una unidad didáctica.

3.2.10 La argumentación.

El argumento se centra en una declaración de posición. La argumentación, entonces, apunta a transmitir una opinión, modificar la del lector (convencer y persuadir). Weston (1994) atribuye al argumento una cualidad de *esencial* en tanto que este es una herramienta que permite informarse acerca de la opinión del Otro, contrastarla, revisarla, debatirla y ponerla en consideración. En suma, el argumento sirve para indagar, explicar y defender nuestras opiniones, razones y creencias.

Sin embargo, la argumentación no puede ser interpretada como la simple exposición de nuestras opiniones. Por el contrario, la argumentación ofrece razones, explicaciones y pruebas de manera que nuestro interlocutor pueda construir sus propias conclusiones o adherirse a las nuestras. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) afirman que “el campo de la argumentación es el

de lo verosímil, lo plausible, lo probable, en la medida en que este último escapa a la certeza del cálculo” (p.30). En efecto, el argumento, entendido como evidencia incontestable, hace que nuestra argumentación influya en la razón de los demás.

La argumentación hace parte del devenir histórico de la humanidad. En la Grecia antigua los filósofos, luego de la observación del mundo, intentaban explicarlo mediante el arte de la retórica. La retórica, definida como el arte de la persuasión fue cultivada por Aristóteles y tenía como fin, convencer y persuadir a través del lenguaje gracias a la sugestión de los hombres y mujeres presentes en el ágora. El filósofo griego proponía algunos postulados metodológicos que propendieran por la persuasión de los individuos, a saber: la invención, la disposición, la elocuencia, la memoria y la prosodia.

Ahora bien, la *retórica clásica* ha evolucionado en lo que se conoce como *retórica moderna*, divergiendo del concepto aristotélico de auditorio al concebir su dinámica de comunicación no sólo desde el discurso oral sino además del discurso escrito. No obstante, tanto la retórica clásica como la retórica moderna han sido cuestionadas por la Argumentación Pragmadialéctica (Eemeren y Grootendorst, 2011). la cual se centra en una argumentación que tiene en cuenta los aspectos sociales y el contexto en el cual se hallan inmersas las practicas comunicativas, dando gran importancia a sus protagonistas y en la cual ubica la argumentación como posibilidad de llegar a acuerdos conjuntos.

Sin lugar a duda, nuestra época demanda el renacimiento de la retórica y la argumentación ahora más que nunca. En las sociedades democráticas modernas, las transformaciones políticas, económicas y culturales, la evolución de la manera en que comunicamos y la multiplicidad de medios para hacerlo (gracias al auge de las redes sociales) han hecho que los seres humanos cada vez más quieran exponer sus sentimientos, creencias y opiniones acerca de lo que acontece en su cotidianidad, en su contexto local e incluso a nivel global.

En *Crítica de la razón indolente*, Santos (2003) deja entrever la necesidad de generar una postura crítica que propenda por mejorar las condiciones actuales de nuestra sociedad, ya que ésta se ha visto avocada al establecimiento de un *Status Quo* que determina y rige como modelos determinantes todos los campos sociales tales como la economía, la cultura y la educación. De ahí que Santos promulgue el deseo de establecer una teoría crítica que permita promover transformaciones sociales y que redunden en una verdadera reforma. Sobre todo, señala el autor, una teoría tendiente a la autorreflexión teniendo en cuenta tres grandes campos analíticos: la ciencia, el derecho y el poder.

Santos afirma que unos de últimos autores que intentó dar una definición de la teoría crítica fue Michel Foucault a quien considera un crítico moderno que logró evidenciar las “opacidades y silencios producidos por la ciencia moderna” (Santos, 2003). A su vez, el autor portugués afirma que la ciencia no es la única explicación posible de la realidad sino que podría ser un juicio de valor, que la convierte en una concepción autobiográfica de la verdad. Esta transición de

paradigma propuesta por Santos, conlleva entonces una transformación epistemológica así como social. Sin embargo, el autor aborda las dificultades del establecimiento de una nueva teoría crítica con la ayuda del adjetivo que acompaña el título de su artículo.

La razón indolente sugiere una visión pesimista en la creación de una nueva teoría crítica pues no sólo es suficiente el inconformismo y la crítica aguda de aquello que nos rodea, si se cae en la dinámica preponderante que define lo bueno y lo malo, lo socialmente correcto y aceptable, además de aquello que debe ser rechazado o condenado, pues estas posturas remiten directamente al paradigma propuesto por el orden social actual. En consecuencia, Santos señala que es necesario tener en cuenta las particularidades de cada sociedad, los valores, juicios y pasiones que ellas engendran y los patrones sociales y culturales que deban ser mejorados.

Por lo anterior, consideramos que el tratamiento de la argumentación en nuestra investigación es fundamental en la formación de formadores. En efecto, la argumentación es una cualidad necesaria en la educación de nuevos maestros, además, se impone como un elemento importante en el desarrollo de aptitudes y habilidades inherentes a la Escritura Académica en la universidad. De tal suerte, el diseño e implementación de la unidad didáctica no sólo se centró en el estudio del ensayo argumentativo, sino además en la observación del fenómeno del desempleo a nivel mundial y en nuestro contexto nacional, con el interés de dotar al estudiante de herramientas epistémicas y de pensamiento crítico, misión fundamental de la universidad.

3.2.11 La secuencia argumentativa (Adam, 1990).

Adam (1990) define la argumentación como la construcción, por un enunciador, de una representación discursiva destinada a modificar la representación de un interlocutor sobre un objeto de habla dado, dicho de otra manera, podemos considerar el propósito argumentativo (la argumentación en sí misma) en términos de intención ilocucionaria.

Adam define la organización secuencial de los textos así: “la reconnaissance séquentielle repose certes sur le sentiment de complétude configurationnelle, mais également sur l’identification de regroupements (plus ou moins conventionnels) de propositions” (p. 92). De acuerdo con lo anterior, encontramos que las secuencias textuales, propuestas por Adam pueden ayudarnos a considerar el tratamiento del ensayo argumentativo desde la definición de *secuencia argumentativa* en términos de relación de la sucesión de elementos compositivos de un texto.

Para definir la estructura secuencial, de manera global, el autor insta a reconocer los diferentes esquemas de los textos: el texto narrativo, el texto descriptivo, el texto argumentativo, etc. En este sentido, reconocer la secuencialidad de un texto remite al lector a reconocer una estructura secuencial y a discernir si se encuentra frente a un texto que comparte una estructura secuencial más o menos homogénea y de organización jerarquizada. En nuestro caso particular, Adam refiere a la secuencia textual argumentativa, elementos compositivos, jerarquizados y secuenciales en torno a tres aspectos: la introducción, el desarrollo (sucesión de argumentos,

hechos y ejemplos) y la conclusión.

Por otra parte, si consideramos la argumentación como una forma de composición aprehensible, si postulamos la existencia, en los hablantes, de representación prototípica relativa a elementos compositivos de la argumentación y del texto argumentativo, desde el aprendizaje de una lengua extranjera, nos podríamos situar, nivel C1⁵, en torno a la organización secuencial de la textualidad.

De tal suerte, la propuesta de secuencia argumentativa del autor, es de gran importancia para ser incluida en nuestra unidad didáctica como herramienta para el tratamiento didáctico de la Escritura Académica, desde la lingüística textual, la noción de tipología textual y la noción de género discursivo.

Para concluir este capítulo, hemos de resaltar que los aspectos trabajados en nuestro marco teórico sirvieron para el diseño e implementación de la unidad didáctica, así como para analizar los resultados a partir de las estrategias de Escritura Académica desarrolladas por los estudiantes, el tratamiento de la producción escrita desde el enfoque por competencias y la incidencia de un dispositivo pedagógico para el tratamiento didáctico de la producción escrita en FLE.

⁵ El MCERL (2001) refiere la organización secuencial de la textualidad en los niveles B1, B2, C1 y C2.

3.2.12 La unidad didáctica.

El concepto de Unidad Didáctica (en adelante UD) ha sido ampliamente abordado por la didáctica de FLE, acuñado principalmente en el enfoque estructuro-global-audiovisual, como lo señala Cuq (2003). El autor, define la UD como un conjunto de actividades sujetas a un principio de coherencia y de secuencialidad:

Ce terme [unité didactique] se répand dans la littérature didactique avec la diffusion des méthodes SGAV dans un sens sensiblement équivalent à celui de parcours. [Elle] se définit alors comme un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases. (p.242)

Este mismo atributo de coherencia puede ser evidenciado en la voz de Robert (2002) quien además señala otros rasgos definitorios de la UD en torno a su duración, objetivo, y composición:

Une période d'enseignement d'une durée variable et au cours de laquelle est dispensée un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à l'évaluation. [Ses activités] sont prévues pour pouvoir que l'apprenant d'une compétence langagière et prennent la forme de tâches à accomplir préparées par la réalisation d'exercices. En fin d'unité, une série de test servent à évaluer le niveau des acquis de l'apprenant. (p.152)

Es importante señalar que en cuanto al desarrollo del concepto de UD, su mayor representante es la investigadora Janine Courtillon⁶, la cual, basada en el enfoque comunicativo, promueve el concepto de UD, aparecido en la literatura de la didáctica de FLE desde 1995 con su artículo llamado La Unidad Didáctica (en *Méthodes et Methodologies*, en *Le Français Dans Le Monde*)

Courtillon (1995) afirma que para referirse a la Unidad didáctica es necesario situarse a nivel metodológico más que en la descripción de sus constituyentes. Asimismo, sugiere que existen condiciones intrínsecas y anteriores a la construcción de una unidad didáctica como son la definición de objetivos de aprendizaje. Es decir, aquellos que se quiere que los estudiantes aprendan. De esta manera, la autora declara que “sans une connaissance claire de ses propres objectifs, on ne pourra ni apprécier ni mettre en cause les moyens pédagogiques qu’on utilise” (p.110). Así, para la investigadora, es necesario establecer un vínculo entre aquello que se desea llevar a cabo y los medios para realizarlo.

De igual manera, Courtillon (1995) argumenta que junto a la definición de un objetivo claro debe existir, además, lo que ella denomina “L’hypothèse cognitive”. Esta hipótesis cognitiva es de gran importancia en tanto que permite al profesor proponerse una hipótesis de la manera en cómo podría hacer adquirir un saber-hacer a la mayoría de sus estudiantes. Para la autora, la hipótesis cognitiva puede surgir de la experiencia y la reflexión de los docentes. Finalmente, la

⁶ Doctora en lingüística, especialista en el enfoque comunicativo y coautora de varios manuales de FLE y libros de didáctica del francés tales como “la grammaire” (de *Un niveau seuil*) y *Élaborer un cours de langue*.

investigadora aduce: “Sans l’intériorisation d’une hypothèse cognitive, l’enseignant pourra difficilement juger les matériaux nombreux et divers qui existent sur le marché pour choisir ceux qui lui correspondent” (p.111).

En tal sentido, la hipótesis cognitiva puede traducirse en la asunción de una metodología que dé respuesta a los interrogantes formulados por el profesor. Courtillon enfatiza en que sin importar que las hipótesis sean confirmadas por la teoría, esta característica de indagación es necesaria para asegurar las prácticas de clase y la pedagogía de los docentes: “elle entraine le professeur et les élèves à atteindre certains résultats et, si ceux-ci ne sont pas atteints, à modifier les techniques, à faire de la classe un «atelier d’apprentissage»” (p.113).

Courtillon (1995) sugiere, además, algunas pistas para la elaboración de una Unidad Didáctica en las que se han de tomar en cuenta: las características de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje y las actividades cognitivas implicadas, la relación “entrada-salida” y la dimensión de la unidad, el desarrollo metodológico y los comportamientos de clase; y finalmente, la evaluación. La Tabla 11 resume las proposiciones de la autora:

Tabla 11
Características de la Unidad Didáctica, Courtillon, 1995

Aspectos a tener en cuenta en la elaboración de una unidad didáctica	Definiciones
Las características de los estudiantes	Para la caracterización de los estudiantes, se deben tener en cuenta características tales como la edad, el nivel sociocultural, el nivel de lengua.
	Para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje y las actividades cognitivas implicadas, se deben tener en cuenta el objetivo de aprendizaje (objetivos lingüísticos, comunicativos, socioculturales, etc.) Así como las actividades de <i>comprensión</i> que implican la observación, el

Los objetivos de aprendizaje y las actividades cognitivas implicadas	reconocimiento, la inferencia; de <i>memorización</i> : en la que se encuentran la reproducción y la memorización (fonética, lexical, morfosintáctica); de <i>producción</i> que implican la recordación de frases memorizadas y la creación de nuevas proposiciones.
La relación “entrada-salida” y la dimensión de la unidad	<p>La relación “entrada-salida” se relaciona con los datos o documentos asociados a la comprensión (entrada) y a la producción (salida) y a la coherencia de esta relación de unicidad, referida a la noción de <i>unidad didáctica</i>. Dicho de otra manera, es la escogencia de las formas lingüísticas o hechos culturales que se han decidido enseñar.</p> <p>La dimensión se refiere a la producción final esperada. La noción de dimensión, sin embargo, no se reduce a la simple reutilización de las formas sino a la inclusión de nuevas formas discursivas propias de los sujetos, a su autonomía y a sus capacidades de aprender a aprender.</p> <p>La relación “entrada-salida” y la dimensión de la unidad encuentran su equilibrio en la capacidad de escogencia de los textos y en su relación con la dimensión de la unidad para que sean reutilizados.</p>
El desarrollo metodológico y los comportamientos de clase	<p>Para el desarrollo metodológico y los comportamientos de clase se han de tener en cuenta el desarrollo de las actividades que se entrelazan o que tienen relación entre ellas.</p> <p>Esta característica hace referencia a la progresión, a la distribución y a la transición entre actividades en la unidad.</p>
La evaluación	Ligada a los objetivos de la unidad didáctica, la evaluación se concibe como una forma de valorar y confirmar los aprendizajes de los estudiantes.

Courtillon (1995) no se refiere en detalle a los aspectos de la evaluación, al considerarla un tema de gran complejidad y que merece un espacio de reflexión independiente. No obstante, Puren (2011) la define así:

opération consistant à recueillir des informations par mesure quantitative et/ou appréciation qualitative de productions d'apprenants, soit avant une séquence d'enseignement/apprentissage pour aider à sa conception (“évaluation prospective” ou “diagnostique”), soit au cours d'une séquence pour aider à son pilotage (“évaluation formative”), soit à la fin d'une séquence pour en faire le bilan (“évaluation sommative”) (p.22)

Por otro lado, más recientemente Lemeunier (2005) propone que en concordancia con la tarea que se proponga en la UD, las necesidades y los logros de los alumnos, así como de los objetivos de la misma, el profesor debe adoptar un marco metodológico coherente que le permita seleccionar los documentos de inicio (*documents déclencheurs*) más relevantes que permitan el desarrollo de la Unidad Didáctica, teniendo como punto de partida la *exposición* y como punto de llegada la *producción*:

Afin de permettre à l'apprenant de produire du sens, il est nécessaire de lui donner les moyens de s'approprier les nouveaux savoirs (savoir-faire, savoir-être et savoirs). De l'exposition à la production, le cadre méthodologique que nous proposons est largement inspiré de divers courants (Sin paginar).

De este modo, la Tabla 12 resume las etapas propuestas por la investigadora:

Tabla 12
Etapas de la UD, Lemeunier (2005)

Etapas	Descripción de las etapas
1. La exposición	Compuesto por cuatro sub-etapas: La sensibilización, la anticipación, la comprensión global y la Comprensión detallada.
	<p style="text-align: center;"><i>La sensibilización</i></p> <p>“Une étape d'éveil qui va permettre de sensibiliser les apprenants à l'objectif global de l'unité didactique”</p> <p>Esta etapa debe hacer que los alumnos sientan curiosidad para poder tener el deseo de aprender nuevos conceptos.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>La anticipación</i></p> <p>Es la etapa que les da a los estudiantes la oportunidad de hacer suposiciones sobre el documento inicial antes de que lo hayan escuchado o leído.</p> <p>Aquí, el docente alienta a los alumnos a dar su opinión sobre el documento. La idea no es exigir respuestas correctas por parte de los alumnos, sino permitir que los alumnos se den cuenta de que pueden hacerse una idea de lo que trata el documento en función del paratexto si se trata de un documento escrito.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>La comprensión global</i></p> <p>En esta etapa, los alumnos verificarán las suposiciones hechas durante la etapa de anticipación. Esta es una primera escucha o lectura rápida del documento inicial.</p>

	<p style="text-align: center;"><i>Comprensión detallada</i></p> <p>Como lo refiere la autora: "Il s'agit de l'étape qui va permettre de faire relever dans le document des informations plus précises pour réaliser l'activité ou la tâche proposée" (sin paginar)</p> <p>Durante esta etapa, los alumnos harán una segunda audición o lectura, luego rellenarán un formulario o una tabla, un cuestionario o completarán un documento que les permita comprender el documento por completo.</p> <p>Compartir las respuestas que siguen a estas actividades de comprensión es esencial porque les permite a los estudiantes trabajar en grupos, ayudarse unos a otros y corregirse unos a otros. Se requiere una tercera o cuarta audición o lectura en esta etapa para facilitar la comprensión total de los estudiantes del documento inicial y también para satisfacer su curiosidad.</p>
2. El tratamiento	<p>La segunda fase principal es el tratamiento, que consta de dos etapas, la identificación y la conceptualización, el tratamiento facilita el análisis del documento inicial y, por lo tanto, los alumnos pueden descubrir el funcionamiento del idioma.</p> <p style="text-align: center;"><i>La identificación</i></p> <p>Esta etapa permite al alumno seleccionar las pistas necesarias que lo ayudarán a comprender las reglas que rigen el funcionamiento del idioma.</p> <p>Por lo tanto, se pide al alumno que identifique a partir del documento inicial los elementos del lenguaje que le permitirán llevar a cabo el acto de habla implícito en el objetivo comunicativo de la unidad didáctica.</p> <p style="text-align: center;"><i>La conceptualización</i></p> <p>Esta etapa es importante porque permite al alumno descubrir y formular la regla de uso mediante el análisis del corpus identificado en el paso anterior.</p> <p>También puede crear mucha confianza en el alumno cuando se da cuenta que realmente puede descubrir y formular una regla. El maestro desempeña el papel de confirmar o invalidar la regla formulada por el alumno.</p>
3. La fijación y apropiación	<p>La fijación y apropiación es la tercera fase principal que sigue después del tratamiento. Esta fase permite al alumno aplicar y adquirir las reglas conceptualizadas en la fase previa para permitirle finalmente lograr la producción en la siguiente etapa. Esta fase se compone de la etapa de sistematización que, según Lemeunier; "Elle permet à l'apprenant de fixer les structures conceptualisées précédemment afin de pouvoir les réemployer spontanément dans le cadre d'une communication authentique"(sin paginar)</p> <p><i>Es imperativo en esta etapa hacer que los alumnos trabajen para</i> actividades "cuya participación no es puramente lingüística (Lemeunier, 2005) y actividades que fomentan la dinámica grupal. Las actividades deben estimular a los estudiantes cognitivamente, atraer su atención y promover la actividad física entre ellos. Las actividades también deben tener un carácter interactivo que facilite las buenas relaciones estudiante-estudiante.</p>
4. La producción	<p>La última y cuarta etapa principal es la fase de producción donde los estudiantes deben realizar tareas orales o escritas y aquí se les exige que apliquen las habilidades de acuerdo con el propósito comunicativo de la unidad didáctica que adquirieron a través de todas las fases anteriores. Aquí, el profesor puede ofrecer juegos de roles orales, simulaciones, producción de documentos como postales, mensajes, artículos, cartas, etc. Esta última fase debe demostrar que el objetivo comunicativo ha sido alcanzado.</p>

Capítulo 4: Metodología

En este capítulo se detalla el acercamiento general a nuestro objeto de estudio y se describen las herramientas metodológicas utilizadas para la recolección y análisis de datos.

Asimismo, se exponen los criterios de selección de los sujetos que participaron de este estudio.

4.1 La investigación-acción

En la búsqueda de indagar por el desarrollo de procesos de Escritura Académica en los estudiantes de un curso de FLE nivel C1.1 se consideró que este estudio podía contribuir al establecimiento de una propuesta didáctica que reuniera a profesores y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera con el fin de ayudar a que los estudiantes aborden sus dificultades en torno a la Escritura Académica y a que los docentes cuenten con una propuesta de intervención pedagógica que propenda por una mediación didáctica para tal fin.

Por tal motivo, teniendo en cuenta que la presente investigación se inscribió bajo la línea de didáctica de lenguas extranjeras, se apela al desarrollo de una investigación cualitativa que permita una mejor comprensión de los fenómenos propios del problema de investigación que aquí se plantean. Martínez (2006) lo refiere así: “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.128).

Asimismo, se optó por una investigación-acción dada su importancia en el desarrollo de este proyecto así como en la posibilidad de mejorar los procesos y las realidades contextuales en los que se halla el mismo. Como señala Martínez (2006) “El fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas” (p.136).

De tal suerte, la investigación-acción constituyó el diseño que permitió evidenciar cómo influyó la implementación de una unidad didáctica, como herramienta para el desarrollo de la Escritura Académica en los estudiantes de un curso de FLE de nivel C1.1. Asimismo, la investigación-acción se concibió como un diseño que dota al estudiante de una postura activa para reflexionar sobre sus prácticas de Escritura Académica, sus percepciones acerca de la intervención pedagógica y evaluación de la misma.

En este proceso de investigación, se ocupó el rol de docente-investigador con el fin de indagar en el quehacer de enseñanza y ayudar en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, de acuerdo con Stringer (1999), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2003), existen tres fases importantes en los diseños de la investigación-acción: observar, pensar y actuar. De allí, que en concordancia con estas tres fases, los autores recojan la propuesta de ciclos de Sandín (2003) para el tratamiento de la investigación-acción. Presentamos, a manera de síntesis, lo planteado por los autores (p.511):

- Ciclo 1: Detección, clasificación y diagnóstico del problema.
- Ciclo 2: Formulación de un plan o programa con el fin de dar respuesta al problema o de promover el cambio.
- Ciclo 3: Implementación y evaluación del plan o programa.
- Ciclo 4: La retroalimentación como ejercicio de reflexión, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y problema de reflexión.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propuso llevar a cabo un diagnóstico preliminar con el fin de identificar de manera más detallada el problema planteado en esta investigación. Seguido a esto, se estableció un plan de acción con el ánimo de responder a las necesidades identificadas. Posteriormente, se dio paso al diseño e implementación de una unidad didáctica y finalmente, a la retroalimentación y evaluación de la intervención pedagógica.

4.1.1 Población y muestra

La posibilidad de llevar a cabo esta investigación-acción se dio en la Universidad de Pamplona, siendo los estudiantes del curso Producción de Texto Académico en Francés la población de esta investigación.

La elección de la muestra para esta investigación fue de gran importancia de tal manera que de la población, compuesta por 16 estudiantes, se seleccionara una muestra representativa de 12 participantes (ver anexo 5).

Para delimitar la población, se recurrió a hacer una selección de una muestra no probabilística, siguiendo los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2003). Para los autores, la muestra no probabilística es entendida como un “Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (p. 176). De tal manera, para la construcción de la muestra de esta investigación se recurrió a un tipo de muestra homogénea, para Hernández, Fernández y Baptista (2003) las muestra homogéneas son aquellas que “poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares” (p. 398).

En tal sentido, para la elaboración de la muestra se tuvo en cuenta la obtención o reciente presentación del Diploma de Estudios en Lengua Francesa (DELF) nivel B2 por parte de los participantes. Lo anterior, en coherencia con el objetivo de la investigación el cual propende por el desarrollo de procesos de Escritura Académica en los estudiantes de un curso de FLE nivel C1.1.

4.1.2 La prueba diagnóstica

De interés descriptivo y con el objetivo de activar los conocimientos que los estudiantes tienen en torno a la redacción de un ensayo argumentativo e identificar sus dificultades en torno a este tipo de texto, se diseñó una prueba diagnóstica (ver anexo 3). Para tal fin, se propuso a los estudiantes una actividad de producción escrita de nivel B2. Cabe señalar que este ejercicio es trabajado en el curso inmediatamente anterior como actividad de formación y entrenamiento a la prueba DELF B2.

Para la concepción de la prueba diagnóstica nos basamos en una instrucción modelo de la prueba de producción escrita DELF B2, en la cual el estudiante debía reaccionar mediante un texto argumentativo a un nuevo proyecto de ley que buscaba reforzar la ley antitabaco en Quebec. Asimismo, la instrucción de la actividad se acompañó de algunas indicaciones de carácter pragmático tales como la necesidad de construir su argumentación bajo un plan textual, así como del seguimiento de la secuencia argumentativa: introducción, desarrollo y conclusión e indicaciones de tiempo (una hora) y de longitud de la composición (250 palabras).

4.1.3 Rúbrica de evaluación de la prueba diagnóstica

Junto al diseño de la prueba diagnóstica se concibió una rúbrica que conciliara los criterios de evaluación de la competencia de producción escrita del examen DELF B2. Esta rúbrica, al igual que el instrumento de evaluación de la prueba DELF, tuvo una atribución de veinticinco (25) puntos. No obstante, incluimos algunos elementos de carácter pragmático tales como la escogencia de un plan textual, la capacidad de realizar la introducción y la conclusión, así como la capacidad de ejemplificar, ya que los estudiantes debían hacer uso de estos elementos como se explicitaba en la instrucción (ver anexo 4).

A continuación, la Tabla 13 muestra un paralelo entre las rúbricas de evaluación del examen en lengua francesa DELF B2 y la del test diagnóstico.

Tabla 13

Paralelo rúbrica de evaluación de Producción Escrita DELF B2 y del test diagnóstico

Criterios pragmáticos	Valor numérico total por criterio	
	Prueba DELF B2	Rúbrica del test diagnóstico
Respeto de la consigna	2,0	1,0
Corrección sociolingüística	2,0	1,0
Capacidad para presentar hechos	3,0	1,5
Capacidad de argumentar una toma de posición	3,0	3,0
Coherencia y cohesión	4,0	2,0

Los criterios pragmáticos, concebidos por la rejilla de evaluación de la competencia de producción escrita de la prueba DELF B2, se mantuvieron en la construcción de nuestra rúbrica. Sin embargo, los valores de los criterios: *respeto de la consigna*, *corrección sociolingüística*, *capacidad para presentar hechos*, *coherencia* y *cohesión* fueron modificados en su valor numérico a la mitad. En cuanto al criterio *capacidad de argumentar una toma de posición*, este no tuvo ninguna modificación.

La reducción a la mitad de los valores numéricos de algunos de los criterios pragmáticos permitió incluir tres características más para que fueran evaluadas: *escogencia del plan textual*, *capacidad para ejemplificar* y *capacidad para introducir y concluir*. De esta forma, los valores numéricos que habían sido reducidos a la mitad en los criterios propuestos en la rejilla de evaluación de la producción escrita de la prueba DELF B2 se distribuyeron de la siguiente manera, tal como lo muestra la Tabla 14.

Tabla 14

Distribución de los puntajes de criterios pragmáticos: rejilla de evaluación del test diagnóstico

Criterios pragmáticos	Valor numérico total por criterio
	Rúbrica del test diagnóstico
Capacidad para introducir y concluir	2,0
Capacidad para ejemplificar	1,5
Escogencia y adecuación del plan de escritura	2,0

Cabe señalar que la distribución de los valores numéricos no se hizo de forma arbitraria. La valoración del criterio *capacidad para introducir y concluir* corresponde a cada uno de los puntos que fueron restados de los criterios *respeto de la consigna* y *corrección sociolingüística* teniendo en cuenta que el criterio de evaluación que propusimos da cuenta del cumplimiento de la tarea propuesta y de los elementos compositivos del ensayo, este último en consonancia con la adaptación de su producción a la convención social acerca de cómo se debe estar estructurado un texto argumentativo.

De igual forma, *capacidad para ejemplificar* y *escogencia del plan* corresponden, a los criterios de la rejilla de evaluación de la producción escrita del examen DELF B2: *Capacidad de presentar hechos, coherencia y cohesión* respectivamente.

Ahora bien, los valores y los criterios lingüísticos que se proponen para ser evaluados en el ejercicio de producción escrita del examen DELF B2 no fueron modificados en la concepción de nuestra rúbrica. Es decir, estos se corresponden totalmente (Ver anexo 5).

En conclusión, la implementación de una prueba diagnóstica y la evaluación de la misma permitieron hacer un acercamiento a las necesidades de los estudiantes en torno al desarrollo de los procesos de Escritura Académica en el curso Producción de Texto Académico en Francés.

4.1.4 Hallazgos de la prueba diagnóstica

Para expresar los hallazgos de la prueba diagnóstica fue importante utilizar un método de medición de los resultados arrojados por la rúbrica de evaluación. De esta manera, se estableció la necesidad de atribuir una denominación el grado de desempeño de los participantes en el test diagnóstico, en relación al puntaje obtenido en cada uno de los criterios concebidos en la rúbrica de evaluación, descrita en el apartado anterior. Así, en cuanto a los criterios pragmáticos, se atribuyeron las siguientes denominaciones al grado de desempeño en cuanto a: seguimiento del plan textual y de la secuencia argumentativa, la capacidad para introducir y concluir; y la capacidad para presentar hechos y ejemplificar, tal como lo evidencian las Tablas 15, 16 y 17.

Tabla 15
Criterios pragmáticos: plan textual y secuencia argumentativa

Criterio	Puntaje			
Capacidad para introducir y concluir	0,0 - 0,5	1,0	1,5	2,0
Escogencia y adecuación del plan de escritura	0,0 - 0,5	1,0	1,5	2,0
Denominación	Insuficiente	Satisfactorio	Bien	Muy bien

Tabla 16
Criterios pragmáticos: capacidad argumentativa

Criterio	Puntaje
-----------------	----------------

Capacidad de argumentar una toma de posición	0,0 - 0,5	1,0 – 1,5	2,0	2,5	3,0
Denominación	Insuficiente	Satisfactorio	Bien	Muy bien	

Tabla 17
Criterios pragmáticos: Presentación de hechos y ejemplificación

Criterio	Puntaje				
Capacidad para presentar hechos	0,0	0,5	1,0	1,5	
Capacidad para ejemplificar	0,0	0,5	1,0	1,5	
Denominación	Insuficiente	Satisfactorio	Bien	Muy bien	

Ahora bien, en cuanto a los criterios lingüísticos, se atribuyeron las siguientes denominaciones al grado de desempeño en cuanto a: amplitud y corrección léxica y corrección ortográfica, tal como lo ilustran las Tablas 18 y 19.

Tabla 18
Criterios lingüísticos: Amplitud y corrección léxica

Criterio	Puntaje				
Amplitud léxica	0,0 - 0,5	1,0	1,5	2,0	
Corrección léxica	0,0 - 0,5	1,0	1,5	2,0	
Denominación	Insuficiente	Satisfactorio	Bien	Muy bien	

Tabla 19
Criterios lingüísticos: Corrección ortográfica

Criterio	Puntaje		
Corrección ortográfica	0,0	0,5	1,0
Denominación	Insuficiente	Satisfactorio	Muy bien

A propósito de las dificultades de tipo pragmático, se pudo ver que los estudiantes tienen inconvenientes para desarrollar la tarea propuesta bajo un plan textual que organice su texto argumentativo, la vigilancia y seguimiento de la secuencia argumentativa en términos de la redacción de la introducción, desarrollo y conclusión.

En cuanto a la escogencia y adecuación del plan de escritura, la Figura 6 muestra los hallazgos de la prueba diagnóstica:

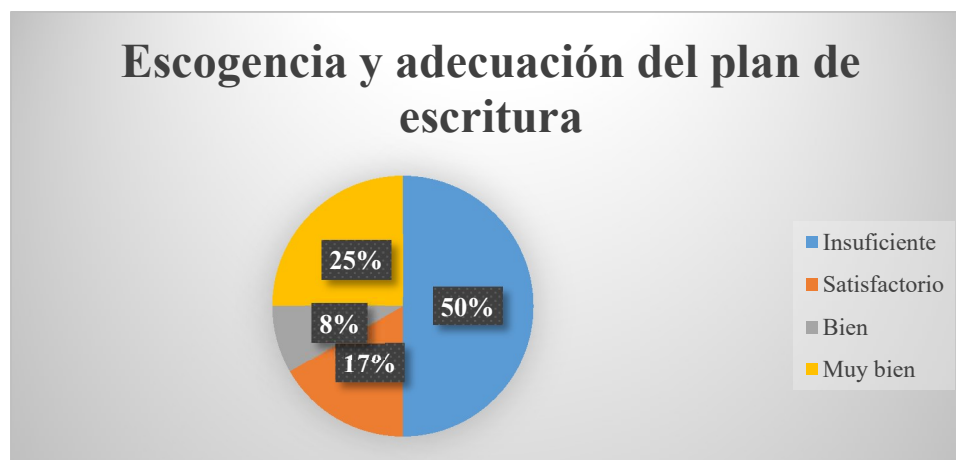


Figura 4 Prueba diagnóstica: escogencia y adecuación del plan de escritura

La escogencia y adecuación del plan se refiere a la construcción de la tarea de producción escrita, encomendada en el test diagnóstico, de acuerdo a los elementos compositivos de la secuencia argumentativa (introducción, desarrollo y conclusión) y la escogencia de un plan dialéctico, temático, analítico o comparativo. De esta manera, en la figura anterior se evidencia que la mitad de los estudiantes no logran construir su producción escrita a través de la escogencia

y adecuación de un plan textual y del seguimiento de la secuencia argumentativa, y cómo sólo el 17% de los participantes alcanza una valoración *Satisfactoria*, y sólo el 8% *Bien*, de acuerdo con las denominaciones atribuidas a los criterios numéricos de la rejilla de evaluación.

La asignación de estos puntajes, se debe a la mención explícita del tipo de plan escogido por parte de los participantes, evidenciada en el párrafo de introducción de sus escritos. Sin embargo, su ubicación en estas valoraciones (*Satisfactorio* y *Bien*) se debe en gran medida a la dificultad de seguir el plan lógico de escritura y adecuar su producción a la secuencia textual propia de los textos argumentativos, a lo largo de sus producciones escritas. No obstante, es necesario señalar que sólo el 25% de los participantes logran adecuar su texto bajo la escogencia y seguimiento de un plan textual, llevado a cabo a lo largo de sus producciones escritas de manera coherente por lo cual se les atribuyó la valoración *Muy bien*.

Aunque en la escogencia y adecuación del plan de escritura se incluyen la introducción y la conclusión como elementos a tener en cuenta en el desarrollo de la secuencia textual, se incorpora, además, en la rejilla de evaluación, el criterio Capacidad para introducir y concluir. En este criterio, vemos la Figura 7 nos presenta los siguientes hallazgos:

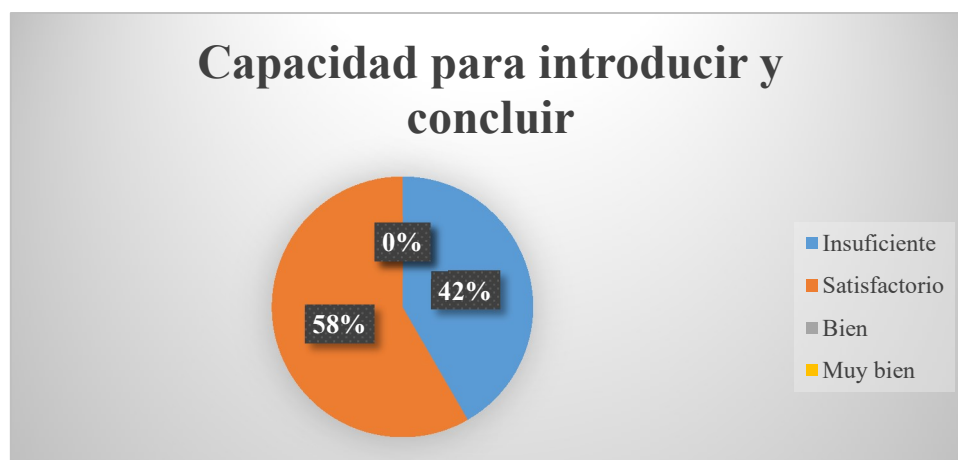


Figura 5 Prueba diagnóstica: Capacidad para introducir y concluir

Se encuentra, entonces, que en el criterio *Capacidad para introducir y concluir*, los estudiantes obtienen una valoración *Insuficiente* correspondiente al 42% y sólo el 58% de estos, alcanzan una valoración de *Satisfactorio*.

Es necesario señalar, que en el análisis de las producciones escritas del test diagnóstico a través de la rúbrica de evaluación, se encuentra que los estudiantes pocas veces concluyen sus textos o inician este sin construir una introducción, lo cual indica que desconocen o no siguen las reglas pragmáticas y sociolingüísticas referentes al género discursivo del ensayo.

En lo referente a la argumentación se percibe algunas dificultades tales como el desarrollo de argumentos sólidos a través de la observación o análisis de la situación de comunicación propuesta en la instrucción del test diagnóstico. La figura 8 lo muestra así:

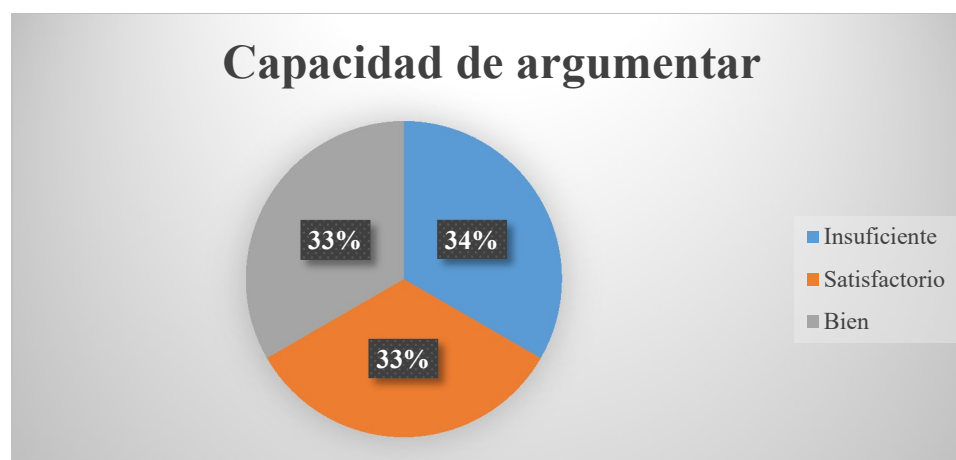


Figura 6 Prueba diagnóstica: Capacidad de argumentar una toma de posición

A través del análisis de las producciones escritas del test diagnóstico, se evidenció que los estudiantes optan, mayoritariamente, por expresar sus opiniones reduciéndolas a señalar si se encuentran a favor o en contra. Además de esto, muy pocos se preocupan por evaluar o contrastar sus argumentos así como tampoco en ejemplificar sus puntos de vista. En la atribución de las valoraciones de este criterio de la rejilla de evaluación vemos cómo el 34% de los participantes se ubican en la apreciación *Insuficiente*, 33% en *Satisfactorio* y 33% en la valoración *Bien*.

Por otra parte, las dificultades de tipo lingüístico se hacen evidentes a través de lagunas lexicales, uso incorrecto de algunos términos y expresiones. Sin embargo, es de resaltar que existe una gran gama de vocabulario aunque las repeticiones y redundancias están presentes en

sus escritos. A propósito, la Figura 9 nos permite evidenciar los aspectos anteriormente mencionados, mostrando así que el 75% de los participantes tienen un desempeño *Satisfactorio*.

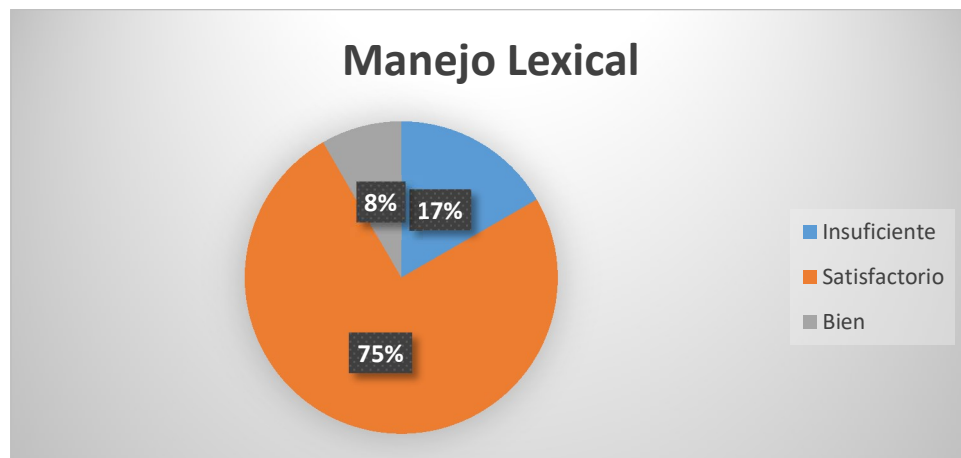


Figura 7 Prueba diagnóstica: manejo lexical

Asimismo, se percibe que los estudiantes son conscientes sobre el uso de la puntuación y la acentuación, aunque existan ciertos lapsus ya sea por desconocimiento o poco tiempo para la revisión de sus escritos, sin embargo, esto no incidió negativamente en su desempeño ni en la eficacia comunicativa del tipo de texto encomendado en la instrucción del ejercicio de producción escrita en el test diagnóstico. Tal como lo muestra la Figura 10.

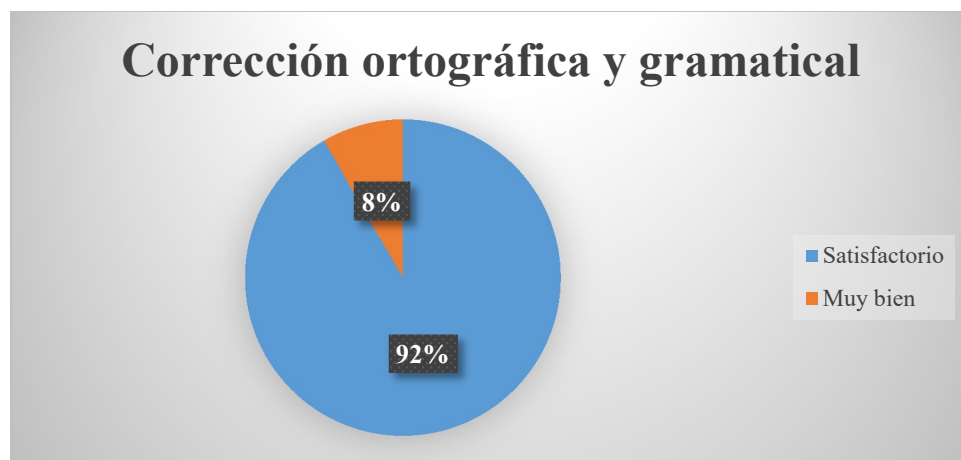


Figura 8 Prueba diagnóstica: corrección ortográfica

Ahora bien, a nivel ortográfico y gramatical, se encontraron algunos errores de conjugación verbal. Sin embargo, los errores gramaticales y morfosintácticos no representan mayor inconveniente. De esta manera, los estudiantes obtienen una valoración de *Satisfactorio* en un 92% en contraste con el 8% que alcanzan la asignación *Muy bien*.

De los resultados arrojados por el test diagnóstico de escritura surgió la necesidad de realizar una serie de intervenciones que tuvieron como propósito el tratamiento de aspectos de tipo pragmático, así como el afianzamiento de aspectos lingüísticos, de acuerdo a lo encontrado.

De esta manera, en el marco de esta investigación-acción nos propusimos entonces dos grandes retos a través de la intervención pedagógica. El primero de ellos tiene que ver con la formulación de ejercicios, talleres y actividades que fueron incluidas en el micro currículo del

curso Producción de Texto Académico en Francés y que se desarrollaron a lo largo de las primeras 10 semanas de clase. Dichas actividades se basaron en un trabajo de conceptualización, reconocimiento y uso de algunos elementos de carácter pragmático, tales como el plan textual, la secuencia argumentativa, la argumentación, los diferentes tipos de argumentos, entre otros.

Asimismo, se revisaron algunos aspectos lingüísticos referentes a la concordancia nominal, adjetival y verbal en género y número, la puntuación y la acentuación, siguiendo la propuesta metodológica para la enseñanza de la producción escrita planteada por Beacco (2007), como se referenció en el segundo capítulo de esta investigación.

Nuestro segundo desafío fue el diseño e implementación de una unidad didáctica con el fin de acompañar metodológicamente la escritura de un ensayo argumentativo.

4.2 Diseño e implementación de la Unidad Didáctica

Teniendo en cuenta los postulados de Courtillon (1995) y Lemeunier (2005) abordados en el capítulo anterior, nos propusimos diseñar e implementar una UD basados en el enfoque por competencias, en torno a la argumentación, teniendo como tarea final la escritura de un ensayo.

La Tabla 20 muestra algunas generalidades de dicha unidad:

Tabla 20
Presentación de la unidad didáctica

Título	Unité Didactique: Maîtriser l'argumentation (Unidad Didáctica : Dominar la argumentación)
Tema	El desempleo (Le chômage)
Tarea de la unidad	A través de esta unidad usted aprenderá sobre el desempleo. Considerando que esta situación es preocupante, se le invitará a desarrollar una reflexión personal sobre este tema en forma de un ensayo con argumentos sólidos, basados en hechos reales y con ejemplos concretos. Su argumentación debe tener en cuenta la situación en su país.
Objetivos	<p>Objetivo general: Desarrollar habilidades de Escritura Académica a través de la implementación de una unidad didáctica cuyo eje central es la producción de un ensayo argumentativo.</p> <p>Objetivos específicos: Familiarizarse con la problemática propuesta para la realización de su ensayo argumentativo: el desempleo. Familiarizarse con textos argumentativos modelo con fines de documentación. Identificar los elementos compositivos de la secuencia argumentativa de un ensayo argumentativo: introducción, desarrollo y conclusión con fines de conceptualización. Estudiar los tipos de argumentos y ejemplos con fines de conceptualización y planificación de un ensayo argumentativo. Estudiar el uso de conectores y relacionantes lógicos. Emplear la demostración como estrategia argumentativa. Planificar, esbozar y revisar su escrito como estrategia metodológica para la escritura de un ensayo. Desarrollar una conciencia crítica acerca del fenómeno del desempleo. Desarrollar estrategias y habilidades para la elaboración de un ensayo argumentativo. Mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de un tratamiento metodológico de la producción escrita en Francés Lengua Extranjera (FLE).</p>
	Duración

4.2.1 Etapas de la Unidad Didáctica

La implementación de la Unidad Didáctica contó con 4 etapas desarrolladas durante 30 horas de aprendizaje, de las cuales 30 horas corresponde a horas de contacto directo con los estudiantes y 10 más de trabajo autónomo. Las Tablas 21, 22, 23 y 24 describen cada una de las secuencias.

Tabla 21
Etapa 1: Sensibilización

Secuencia 1: Sensibilización	
Tiempo	5 horas de contacto directo
Lectura	« Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus »
Materiales	Impresiones de la lectura y del cuestionario de comprensión escrita, acceso a Internet en un laboratorio de lenguas, diccionario de francés monolingüe.
Objetivos	Familiarizarse con la problemática propuesta para la realización de su ensayo argumentativo: el desempleo. Comprender un documento escrito acerca del desempleo de manera global y luego selectiva. Familiarizarse con textos argumentativos modelo con fines de documentación.
Función	Esta primera etapa corresponde a la exposición y comprensión del fenómeno a través de la sensibilización, anticipación, y comprensión global y detallada de la problemática del desempleo.
Descripción	La primera secuencia tiene como propósito estimular el interés del estudiante por el problema a tratar. En ella, el estudiante encontrará, en primera instancia, una definición del problema y una invitación a la reflexión a propósito del desempleo. Asimismo, se presenta la tarea de la unidad. En segunda instancia, la secuencia presenta un artículo de prensa en el cual se aborda el tema del desempleo a nivel internacional. Este documento permite al estudiante confirmar sus hipótesis acerca del problema a tratar en su ensayo. Sumado a esto, la lectura se acompaña de un cuestionario de comprensión escrita que permite entender de manera global y detallada el documento por completo en términos de forma y contenido. La lectura propuesta y breves cuadros explicativos apoyan la conceptualización y permiten al estudiante no sólo a descubrir nuevos saberes sino además le llevará a manejarlos con facilidad y aplicarlos de manera competente. Al final del cuestionario de comprensión escrita, el estudiante es invitado a reflexionar y consultar algunas informaciones pertinentes en su contexto local. Además, es provisto de un cuadernillo de respuestas en el cual puede consultar, constatar y comparar sus respuestas.
Documentos del estudiante	Un dossier de documentación compuesto por un artículo de prensa, un cuestionario de comprensión escrita y un cuadernillo de respuestas.

Tabla 22
Etapa 2: Tratamiento

Secuencia 2: Tratamiento	
Tiempo	5 horas de contacto directo
Lecturas	« 3 idées pour lutter contre le chômage », « Le chômage des jeunes »
Materiales	Impresiones de las lecturas y de los cuestionarios de comprensión escrita, acceso a Internet en un laboratorio de lenguas, diccionario de francés monolingüe.
Objetivos	Familiarizarse con textos argumentativos modelo con fines de documentación. Estudiar los tipos de argumentos y ejemplos con fines de conceptualización y planificación de un ensayo argumentativo. Construir sus propios argumentos y ejemplos a manera de reflexión a propósito del desempleo. Estudiar la definición del ensayo argumentativo y de la secuencia argumentativa. Identificar los elementos compositivos de la secuencia argumentativa de un ensayo argumentativo: introducción, desarrollo y conclusión con fines de conceptualización. Reflexionar sobre las causas del desempleo en su país.
Función	Esta etapa corresponde al tratamiento a través de la identificación y la conceptualización propias del tipo de texto a producir en la tarea final de la UD.
Descripción	Esta etapa se compone de dos sub-secuencias. La primera encaminada a la identificación de las etapas referentes a la secuencia argumentativa (introducción, desarrollo y conclusión) (Adam, 1990). De igual manera, se proponen ejercicios por medio de un cuestionario de comprensión escrita sobre la identificación de argumentos, ejemplos o citas que puede usar para la construcción de un ensayo a través de la lectura de un artículo de prensa. La segunda toma como eje central la conceptualización. En ella, se hace énfasis en el estudio de los aspectos compositivos del ensayo argumentativo. De esta manera, se presentan las nociones clave y las explicaciones pertinentes de cada una de las etapas de la secuencia argumentativa, su organización y función en el texto. Una vez se lleva a cabo la conceptualización, el estudiante es invitado a leer un segundo artículo para confirmar su comprensión e identificación de la secuencia argumentativa en la lectura. Las lecturas propuestas, así como algunos breves cuadros explicativos que apoyan la conceptualización permiten al estudiante no sólo a descubrir nuevos saberes sino además le llevará a manejarlos con facilidad y aplicarlos de manera competente. Al final del cuestionario de comprensión escrita, el estudiante es invitado a reflexionar, consultar algunas informaciones pertinentes en su contexto local. Además, es provisto de un cuadernillo de respuestas en el cual puede consultar, constatar y comparar sus respuestas.
Documentos del estudiante	Un dossier de documentación compuesto por dos artículos de prensa, dos cuestionarios de comprensión escrita y un cuadernillo de respuestas.

Tabla 23
Etapa 3: Planificación

Secuencia 3: Planificación	
Tiempo	10 horas. 5 horas de contacto directo y 5 horas de trabajo autónomo
Lecturas	« Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus » « 3 idées pour lutter contre le chômage » « Le chômage des jeunes »
Materiales	Guía de planificación de la producción escrita, acceso a Internet en un laboratorio de lenguas, diccionario de francés monolingüe.
Objetivos	Planificar sus escritos a través de una lluvia de ideas.

	Elaboración de un plan de escritura manera de esbozo. Realizar un trabajo de composición por elementos: redacción de una introducción. Estudiar el uso de conectores y relacionantes lógicos. Estudiar la demostración como estrategia argumentativa.
Función	Esta etapa tiene como función el estudio de los conectores y relacionantes lógicos, así como el estudio de la demostración como estrategia argumentativa.
Descripción	Durante la clase, el estudiante realiza una lluvia de ideas y el esbozo del plan de escritura para su producción escrita. El trabajo autónomo se propone a través del tratamiento del material del estudiante tiene como función la escritura por elementos en el cual se hace hincapié en la redacción de la introducción de su ensayo a través de cuatro etapas: <i>phrase d'accroche</i> , <i>sujeta mené et sujet posé</i> , elementos propuestos en los manuales de redacción y de enseñanza de la producción escrita en FLE. Asimismo, el estudiante podrá utilizar las lecturas propuestas en las etapas de sensibilización y tratamiento.
Documentos del estudiante	Un dossier de planificación compuesto por una guía de conceptualización acerca del uso de conectores, relacionantes lógicos y la demostración como estrategia argumentativa. Además, una guía para la elaboración de la lluvia de ideas y del plan de escritura.

Tabla 24

Etapa 4: Redacción previa, corrección, edición y versión final

Secuencia 4: Redacción previa, corrección, edición de la versión final	
Tiempo	10 horas. 5 horas de contacto directo. 5 horas de trabajo autónomo y colectivo.
Lecturas	« Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus » « 3 idées pour lutter contre le chômage » « Le chômage des jeunes » Texto modelo : « Impasse du chômage »
Materiales	a. Texto modelo: ejemplo de ensayo argumentativo: « Impasse du chômage » b. Guía de conceptualización: la citación. c. Ejemplar para el borrador. d. Rejilla de autoevaluación de redacción previa. e. Ejemplar para la versión final f. Rejilla de evaluación de la producción escrita.
Objetivos	Redactar un ensayo argumentativo (versión preliminar) sobre el tema propuesto en la unidad didáctica: el desempleo Realizar una corrección conjunta con un compañero con la ayuda de la rejilla de autoevaluación de la redacción previa Corregir y editar la versión preliminar. Realizar la tarea de producción escrita propuesta por la unidad didáctica.
Función	Esta etapa tiene como propósito redactar la versión preliminar de un ensayo argumentativo. Para tal fin, el estudiante se familiarizará con un texto modelo de producción escrita en relación con la tarea propuesta en la unidad didáctica. La revisión colaborativa, así como la corrección y edición del texto preliminar son de gran importancia. Finalmente, el estudiante realizará una versión final o definitiva de su ensayo argumentativo.
Descripción	Asimismo, se sugiere el trabajo autónomo del estudiante y el trabajo colectivo a través de la revisión de un texto de un compañero de clase. Correcciones que deben ser tenidas en cuenta, según su pertinencia con miras a la edición de su texto. Los criterios de esta revisión se encuentran en la rejilla de evaluación de la redacción previa. Una vez se haya hecho la revisión, corrección y edición del ensayo argumentativo, el estudiante debe realizar una versión final o versión definitiva la cual se acompañará de una rejilla de evaluación que será utilizada por el profesor para la valoración de las composiciones escritas de los estudiantes.

Documentos del estudiante	Un dossier de redacción previa, corrección y edición de la versión final a. lectura de un texto modelo: ejemplo de ensayo argumentativo. b. Guía de conceptualización: la citación. c. Ejemplar destinado a la elaboración del borrador. d. Rejilla de autoevaluación de redacción previa. e. Ejemplar destinado a la elaboración de la versión final f. Rejilla de evaluación de la producción escrita.
---------------------------	--

El diseño de la Unidad Didáctica tomó un semestre académico (16 semanas) y fue sometida a revisión de pares expertos en FLE. El proceso del diseño supuso el tratamiento metodológico de documentos auténticos con fines didácticos, así como la edición de los cuestionarios, guías de aprendizaje para la conceptualización y elaboración de la rejilla de autoevaluación de la redacción previa y la rúbrica de evaluación de la producción final.

La implementación de la unidad didáctica se realizó de las semanas 12 a 15 correspondientes al tercer corte académico del semestre 2017-2. Así mismo, la administración de la unidad se realizó con todos los estudiantes inscritos en el curso de Producción de Texto Académico en Francés aunque la recolección de datos se concentró en una muestra de 12 participantes, descrita en un apartado anterior de este capítulo.

4.3 Técnicas para la recolección de datos

Para el desarrollo de esta investigación-acción, se hace necesario hacer una recolección de datos, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2003) como aquella que “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes” (p.409). Por tal motivo, se utilizó una encuesta, una entrevista retrospectiva con grupo focal y un diario de campo.

4.3.1 La encuesta

Con un alcance interpretativo, se utilizó una encuesta con el fin de conocer la percepción de los participantes acerca de las actividades propuestas en la unidad didáctica y su incidencia en el desarrollo de habilidades de la Escritura Académica en la composición de su ensayo argumentativo.

Se entiende por encuesta un “documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta” (Padilla, et al. 1998) citado por (Casas, et. al. 2003, p. 528).

Para su aplicación, se utilizó la herramienta *Google Forms*, aplicación de Google.com que permite la creación de cuestionarios en línea, así como otros documentos útiles (ver anexo 6).

En dicho instrumento se incorporaron algunas preguntas en torno a de sensibilización, tratamiento y planeación, concebidas en la unidad didáctica. En suma, 14 preguntas abiertas que tuvieron como objetivo identificar la pertinencia de las actividades propuestas en la unidad didáctica con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar algunas habilidades de la Escritura Académica.

Esta encuesta fue útil en tanto que permitió conocer las percepciones de los estudiantes acerca de su experiencia durante el desarrollo de las actividades propuestas en la intervención pedagógica.

Es importante señalar que este instrumento fue validado por tres expertos en el área de la didáctica de FLE y contó con un proceso de pilotaje con un grupo control el cual respondía a las características de la muestra.

4.3.2 Entrevista retrospectiva con grupo focal

Con un alcance interpretativo, la entrevista retrospectiva con grupo focal fue ideal para conocer la valoración de los participantes respecto a los resultados obtenidos en la tarea final (ver anexo 7). De acuerdo con García (2014) “La entrevista retrospectiva forma parte de los métodos cualitativos de investigación, mejor conocidos como “introspectivos”, los cuales buscan que los informantes reflexionen y comenten sus procesos mentales, cognitivos y metacognitivos” (p.3).

Se optó por la entrevista retrospectiva con grupo focal con el objetivo de motivar la participación espontánea de los participantes. Su característica retrospectiva nos pareció importante en tanto que nos ayudó a conocer la valoración que los participantes hicieron de la implementación de la unidad didáctica, así como nos facilitó conocer sus opiniones y sugerencias en torno a ella. De esta manera, los participantes pudieron verbalizar y expresar sus experiencias en torno a los siguientes aspectos:

- Planificación de la escritura de un ensayo argumentativo
- Estructura o composición del ensayo argumentativo
- Aspectos a tener en cuenta en la argumentación

- Revisión de la producción escrita
- Valoración de la implementación de la unidad didáctica
- Valoración de los resultados de la tarea propuesta
- Sugerencias en torno a la unidad didáctica propuesta y su implementación

Cabe señalar que este instrumento fue validado por tres pares expertos en didáctica de FLE.

4.3.3 El diario de campo

Entendido como “principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque este va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla” (Martínez, 2007), el diario de campo nos permitió precisar algunos elementos importantes como son el contexto, los participantes y los factores que en ellos inciden.

Además, este instrumento, adoptado desde una perspectiva de la investigación educativa, propendió por la descripción de las actividades, de las interacciones entre los participantes y entre estos y el investigador, de los aciertos y dificultades durante la implementación de la unidad didáctica (ver anexo 8).

De esta manera, dicho diario de campo se organizó en cinco entradas correspondientes en periodicidad a las 4 etapas de la implementación de la unidad didáctica mencionadas

anteriormente en este capítulo. Es decir, en cada encuentro presencial en clase y en consonancia con las 30 horas de trabajo propuestas en la unidad didáctica.

Asimismo, y propendiendo por un trabajo instrospectivo, al final de cada entrada en el diario de campo, se incluyó una reflexión de cierre a manera de conclusión de las intervenciones pedagógicas que tuvieron lugar.

Este instrumento, nos permitió recolectar información referente a las consideraciones que surgen a nivel didáctico y metodológico, con la implementación de una unidad didáctica para el desarrollo de la Escritura Académica en un curso de FLE de nivel C1.1.

Capítulo 5: Análisis y Resultados

Con el propósito de describir los conocimientos y habilidades en torno la Escritura Académica desarrollados por participantes de esta investigación, se recurrió al análisis tipológico. Al respecto, LeCompte y Preislee (1993), (citado por Hatch, 2002) definen este tipo de análisis así: “Dividing everything observed into groups or categories on the basis of some canon for disaggregating the whole phenomenon under study” (2002, p. 152).

En tal sentido, en esta investigación, se entiende el análisis tipológico como un método de análisis que ofrece la posibilidad de clasificar y organizar la información recopilada a partir de una identificación de las principales categorías y patrones específicos, como es el caso de los conocimientos, habilidades y características procedimentales en torno al desarrollo de habilidades de Escritura Académica de los participantes a través de la implementación de una Unidad Didáctica (en adelante UD).

Para el proceso de codificación, de clasificación y de recuperación de segmentos por categorías se utilizó el software para análisis de datos cualitativos MAXQDA Analytics Pro. Las categorías identificadas en el proceso de análisis fueron 11 lo cual generó un volumen de datos de 68 páginas y 179 segmentos recuperados tal como se muestra en la Figura 11.

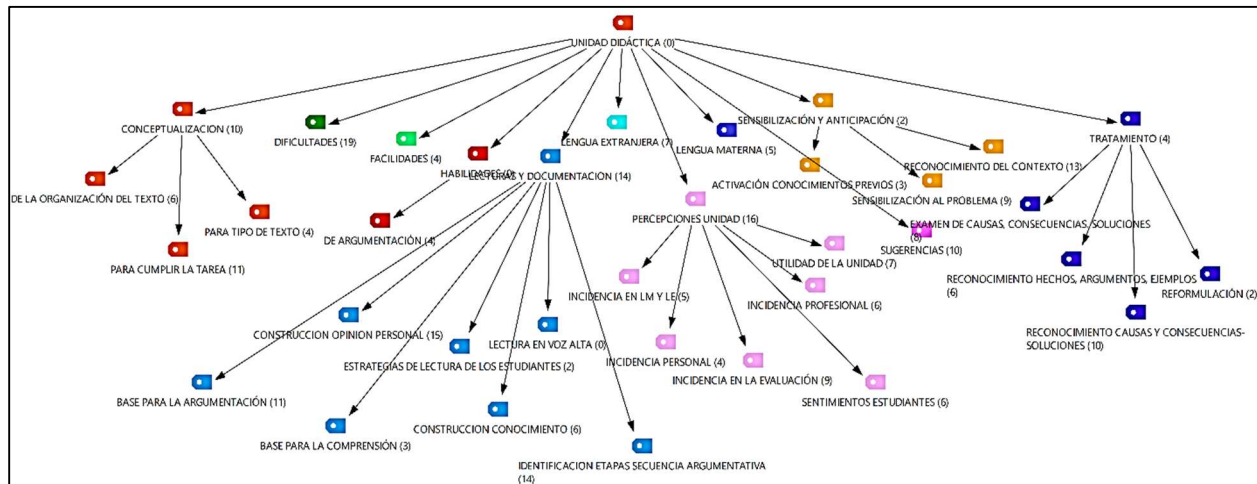


Figura 9 Proceso de codificación software MAXQDA

A continuación se presentan los resultados del análisis de datos recolectados a través de los diversos instrumentos de recolección de datos mencionados en el capítulo anterior. De esta manera, para entender la importancia acerca de cómo influye la implementación de una unidad didáctica en el desarrollo de la Escritura Académica en los estudiantes de un curso de FLE de nivel C1.1, nos proponemos exponer los resultados en relación a las preguntas de investigación presentadas en el primer capítulo de este trabajo.

5.1 Estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica en FLE

Hemos de señalar que el proceso de análisis de datos arrojó que la *conceptuación*, la *documentación*, la *planificación*, el *análisis y organización de ideas e informaciones* hacen parte de las estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica en estudiantes de FLE nivel C1.1.

La *conceptuación* es uno de los elementos que componen la UD. Esta se concentra en la activación, descubrimiento y confirmación de los saberes de los estudiantes, a través de la lectura y reconocimiento de los rasgos definitorios de la estructura compositiva de los textos que pertenecen al género discursivo del ensayo. Teniendo en cuenta lo anterior, y en aras de hacer un acercamiento al conocimiento que los participantes tienen acerca de los tipos de texto que se les demandan en su contexto escolar, es de gran importancia señalar que la *conceptuación* como estrategia es apreciada por los estudiantes de manera positiva. De allí, que estos aduzcan que la *conceptuación* sea una de las etapas que más consideran necesarias puesto que los expone a los textos que deben producir. Asimismo, su lectura, la comprensión global y detallada que hacen de estos les permiten identificar los rasgos característicos del tipo de texto encomendado.

“La conceptuación es una etapa muy importante ya que como estudiantes de lenguas extranjeras debemos saber redactar un texto argumentativo de la forma francesa, y pues ya que no tenemos una practica muy buena en la redacción de este tipo de texto en nuestra lengua maternal que mejor que aprender y conocer la manera de escribir un texto argumentativo desde la conceptuación para así poder llegar a la practica” (P1_ENCUESTA)

En relación con lo anterior, Vigner (1993) afirma que la *conceptuación* es una estrategia importante en tanto que no sólo permite el descubrimiento y apropiación de elementos compositivos en términos de tipología textual, sino que además, brinda la oportunidad al estudiante de explorar los temas de los cuales se les pide escribir. De igual manera, cabe destacar que la *conceptuación* no se limita en términos explicativos y definitorios de un tipo de texto a

redactar, sino que además se convierte en una estrategia que dota al estudiante de herramientas epistémicas en torno al ensayo argumentativo tales como la observación y la construcción de conocimiento y lo invitan al estudiante a ser parte de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, este hallazgo se sustenta en su relación con la implementación de la UD basada en el Enfoque por Competencias (Beacco, 2007) pues es de resaltar que en dicho enfoque se hace énfasis en los componentes de una metodología por competencias específicas relativas al conocimiento y puesta en marcha de un componente estratégico desde la competencia de producción escrita encaminado al descubrimiento, reconocimiento y apropiación de los géneros discursivos.

“Ha sido un excelente material para dejar bien claro cada concepto referente a la argumentación. Se hace un estudio mas detallado de la información y de los aspectos a tener en cuenta y también porque debemos saber distinguir sobre argumentos y ejemplos para así llegar a tener una visión clara y completa de lo que se esta trabajando y finalmente llegar a la construcción de nuestra argumentación”. (P8_ENCUESTA)

De ahí que Beacco (2007) postule un trabajo metodológico encauzado al desarrollo de competencias específicas para la apropiación de los géneros discursivos; los cuales se enmarcan en una situación de comunicación precisa (competencia pragmática y textual) a través de un conocimiento repertorio del discurso. Dicho de otra manera, este repertorio es el conjunto de textos que pertenecen a un género determinado y a una situación social de comunicación precisa. En nuestro caso, el texto argumentativo. Al respecto, uno de los participantes lo sugiere así:

“esta etapa es de gran ayuda ya que al conocer las secuencias que se deben seguir para redactar un ensayo , es mas fácil identificarlas en otros textos”. (P3_ENCUESTA)

Otra de las estrategias para el desarrollo de competencias inherentes a la Escritura Académica es la *documentación*, la cual se evidencia en un conjunto de lecturas que acompañan la UD. Esta es entendida desde el Enfoque por Competencias como uno de los componentes específicos del componente estratégico (Beacco, 2007) el cual tiene por fin el desarrollo de competencias estratégicas y psico-cognitivas tales como deducir, discriminar y comparar las informaciones contenidas en los textos de referencia.

Así, a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación, los participantes afirman que la *documentación* es una estrategia importante que han llevado a cabo en el desarrollo de habilidades de Escritura Académica. De esta manera, documentarse es un ejercicio de suma importancia puesto que la investigación acerca de los temas que son objeto de su tarea escritural, les proveen de elementos de juicio, además de conocimiento del tema en cuestión y poder llevar a feliz término sus composiciones:

“Evidentemente estas lecturas y los argumentos expuestos nos ayudan a tener una posición mas clara con respecto al tema. las lecturas me ayudaron a complementar un poco más mi argumentación gracias a los ejemplos e información allí plasmados”. (P2_ENCUESTA)

“es importante tener lectura y conocimiento previo sobre los temas a tratar y gracias a cada lectura que desarrollamos fuimos capaces de fijar nuestro punto de vista y desarrollar los argumentos.

ya que las lecturas tenían algo en común, en este caso el tema "le chômage" lo que me permitió conocer y tomar varias cosas para mi argumentación, como fueron las estadísticas de desempleo a nivel mundial y en Francia". (P1_ENCUESTA)

Asimismo, los participantes afirman que la *documentación* les permite tener acceso a información veraz del tema a argumentar, así como les permite tener una perspectiva mucho más extensa del tema de su redacción. En especial, los participantes aducen la importancia de datos estadísticos, hechos reales e informaciones claras y sustentadas que les permitan desarrollar de manera eficaz el ejercicio de escritura propuesto en la unidad didáctica:

"Al tener textos que nos proporcionen información acerca del tema con datos reales , causas , problemas de un tema en específico , nuestro punto de vista puede ser un poco mas claro".

(P3_ENCUESTA)

Ahora bien, en cuanto al rol docente, en la escogencia de los textos que componen la estrategia de documentación, se pudo evidenciar que el docente posee un rol mediador y que la calidad de las lecturas propuestas en el dispositivo didáctico debe ser claras y tienen por función ayudar a desarrollar aún más su trabajo de Escritura Académica:

"la información que se abordó fue clara. Las lecturas dadas por el docente fueron muy claras y cada argumento mostraba su ejemplo que lo sostenía. de este hecho lo que se trabajó durante estas secuencias argumentativas nos ayudarán a continuar y desarrollar nuestra argumentación"

(P8_ENCUESTA)

Cabe señalar que la *documentación* se sustenta en la conciliación entre la teoría en torno a la unidad didáctica (Courtillon, 1995) (Lemeunier, 2005) y el diseño y puesta en marcha de la misma; teniendo en cuenta la primera etapa de dicho dispositivo, encaminada hacia la exposición al estudiante de los temas concernientes a la UD en miras del cumplimiento de los objetivos comunicativos, lingüísticos y socio-culturales que se proponen en la etapa final de producción.

Como se señaló en el segundo capítulo de esta investigación, la exposición, como uno de los elementos compositivos de la Unidad Didáctica (Lemeunier, 2005) está conformada por cuatro sub-etapas: la sensibilización, la anticipación, la comprensión global y la comprensión detallada. De tal suerte, la *documentación*, como estrategia para el desarrollo de competencias de Escritura Académica tiene en cuenta la exposición de los estudiantes a numerosas lecturas que les permite una mejor comprensión de los temas y el acceso al conocimiento que en ellos se hallan intrínsecos. De esta manera, la *documentación*, concebida en la Unidad Didáctica como la exposición a textos diversos, no sólo permite la comprensión global y detallada del tema a tratar o la identificación de la estructura de un texto, las ideas, los argumentos, los hechos y algunos datos relevantes. En consecuencia, esta información que los estudiantes logran extraer de las lecturas que acompañan la UD puede ser utilizada por estos en la composición de sus ensayos argumentativos.

Al respecto de la importancia de la *documentación*, uno de los participantes señala:

“Al momento de comenzar escribir un ensayo lo primero que hago es depende de la temática que uno tiene empezar a investigar y tener unas bases fundamentales para poder hacer en ensayo como tal, buscar información pertinente y comenzar a hacer una lluvia de ideas para empezar a plasmarlo dentro del ensayo como tal”. (GF_ENTREVISTA GRUPAL_P1)

De acuerdo con Vigner (1993) la *documentación* es equiparable a la *conceptuación* en tanto que esta última es un procedimiento que conlleva dos grandes operaciones. La primera de ellas tiene que ver con la generalización la cual consiste en agrupar elementos singulares de acuerdo con sus puntos en común: en la UD se evidencia en el reconocimiento de rasgos característicos a un género discursivo. En cuanto a la segunda operación, esta se trata de la discriminación, la cual permite separar ciertas características específicas en función de categorías previamente acordadas: esta discriminación aparece en la UD a través de los cuestionarios de comprensión global y de comprensión detallada en la identificación de ideas esenciales, ideas secundarias, argumentos e ilustraciones.

Al respecto de estas actividades en la UD, los participantes afirman:

“reconocí la secuencia argumentativa durante la etapa de identificación, los textos estaban bien organizados y tenía las señales suficientes que mostraban esta secuencia como son es el uso de conectores para introducir para organizar los argumentos y para concluir los mismo además, cada parte estaba claramente formada por su estructura “. (P5_ENCUESTA)

“Esta etapa, igualmente, proporcionó datos que era desconocidos para mí. Datos tales como, la

influencia de este problema alrededor del mundo, son útiles para defender la argumentación”.

(P9_ENCUESTA)

En suma, cabe señalar que la *documentación*, como ejercicio de construcción epistémica, según los estudiantes, se instaura como una de las estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica. Asimismo, los estudiantes aducen la importancia sobre la información contenida en las lecturas de la etapa de documentación tales como los argumentos de autoridad, en datos estadísticos, entre otros, usados por ellos en la construcción de su argumentación, lo cual nos lleva a enfatizar en la gestión del discurso del Otro a través de citas, referencias y reformulaciones, ejercicio de suma importancia en la Escritura Académica.

Por otra parte, los participantes afirman que la *planificación* también hace parte de las estrategias para el desarrollo de habilidades de Escritura Académica. Se encontró, por ejemplo, que las actividades previas que más utilizan los participantes son la lluvia de ideas y la construcción de un plan de escritura. En efecto, en la UD se estimó incluir en la etapa de planificación un documento que guiara la lluvia de ideas, entendida como la exploración del tema mediante la elaboración de frases, escritura de conceptos clave, ideas a incluir y datos relativos al tema de la argumentación. Asimismo, el diseño de un plan de escritura surgió de la lluvia de ideas mediante la organización de elementos comunes y la organización de estas informaciones por categorías, asociándolas a los temas, ideas esenciales e ilustrativas que pudieran ser incluidas en el desarrollo del ensayo.

“esta etapa [de planificación] me dio a conocer cada uno de los pasos a seguir, pasos que son de gran importancia en la redacción de mi argumento y también nos recuerda de manera breve los pasos a seguir”. (P12_ENCUESTA)

Ahora bien, a nivel didáctico, la estrategia de *planificación* propendió por la apropiación de los géneros discursivos propuestos e hizo hincapié no sólo en la revisión y control de aspectos lingüísticos sino en la implicación del estudiante como autor de su texto, en la búsqueda de un tono y estilo propios. Asimismo, se evidencia que la estrategia de *planificación* motiva la implicación del estudiante a nivel de contenido a través de la organización de su trabajo compositivo. Al respecto, Hidden (2014) (citado por Hamez, 2014) aconseja que se debe permitir al alumno la realización de un proceso de preparación. Es decir, que se enseñe al estudiante aprendiz de una lengua extranjera a llevar a cabo un proceso de organización de su escritura.

En tal sentido, a nivel pedagógico, el investigador reconoce la importancia de la lluvia de ideas realizada por los participantes como estrategia de *planificación*, dejando de lado el trabajo individual y dando paso a un trabajo conjunto para la proyección y organización de sus ideas. De esta manera, en su diario de campo el maestro-investigador registra:

“es valioso ver cómo los estudiantes construyeron de manera conjunta esas ideas que pueden servir a su argumentación y a la composición de su ensayo. A manera de lluvia de ideas, cada grupo participó de manera natural al establecimiento de una lista en común. Aunque el instrumento tiene en cuenta las respuestas individuales y no insta a hacer una construcción grupal, el haber propuesto que cada

grupo compartiera dos o tres ideas permitió elaborar una lista de ideas más amplia.

(DCINVEST_E_2_SEQ2)

Finalmente, el *análisis y organización de ideas e informaciones* hacen parte de las estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica. De acuerdo con Beacco (2007) la Competencia Comunicativa posee un componente psico-cognitivo estratégico, el cual tiene como objeto la apropiación y dominio de los comportamientos sociales subyacentes de la lengua y que pueden ser observados en los géneros discursivos con el fin de crear, producir y comprender textos. De allí, que el análisis y la organización de ideas e informaciones sean un mecanismo que posibilitan, al usuario de una lengua, movilizar e implementar recursos, habilidades y formas compositivas para dar cumplimiento a una necesidad comunicativa.

De esta manera, los participantes arguyen la utilidad del *análisis y organización de ideas e informaciones* como estrategia para el desarrollo de la Escritura Académica. En efecto, los estudiantes encuentran que el *análisis y organización de ideas* les permite el acceso a nuevas informaciones a las cuales no se ven confrontados en su cotidianidad, lo cual los provee de una mayor comprensión del contexto en el cual ocurre el fenómeno que estudian para dar cumplimiento a la tarea propuesta al final de la UD

“la organización de las ideas me ayudó mucho a la hora de tener un resultado final porque pude, pudimos esto... pudimos seguir el proceso, con tiempo, hacer la introducción, organizar las ideas, desarrollarlas, hacer la conclusión, poder revisar.” **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P5**

A nivel didáctico, es necesario señalar la importancia de los textos de referencia utilizados por los estudiantes en la etapa de *conceptuación y documentación* y su incidencia en la apropiación de estrategias de *análisis y organización de ideas*, puesto que estos permiten a los estudiantes hacer una observación del desarrollo de la argumentación mediante la identificación, extracción y reformulación de las ideas en las lecturas propuestas.

A manera de conclusión de este hallazgo, se evidencia cómo uno de los participantes logra integrar en su discurso al referir que las estrategias de *conceptuación, documentación, planificación, análisis y organización de ideas e informaciones* favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica:

“Bueno yo creo que desde el primer momento a la hora de escribir el ensayo es en informarse bien acerca de cómo realizar un ensayo las partes y que va en cada parte, después de eso se leerían algunos ejemplos que son argumentativos para poder tener una base y tener más o menos como se puede realizar, después de eso se busca la información acerca del tema que tenemos y enseguida se crea una lluvia de ideas o un mapa mental acerca del tema y tener las ideas principales y que son las más importantes y los respectivos ejemplos luego se empezaría a redactar pero en un borrador y se mostraría a una persona o alguien pues que sepa del tema sobre ensayos y después, gracias”. (GF_ENTREVISTA GRUPAL_P5)

5.2 El proceso de corrección en la Escritura Académica

La puesta en marcha de este estudio reveló que la *corrección individual, la corrección entre pares, la edición del texto y el uso de herramientas tecnológicas* son características inherentes al proceso de Escritura Académica.

De acuerdo con Hidden (2014) (citado por Hamez, 2014) la corrección hace parte de unas de las estrategias fundamentales de evaluación que deben ser enseñadas a los estudiantes en torno a la escritura en lengua extranjera. La autora señala que enseñar al estudiante a evaluar sus producciones le permite ser un agente activo en su formación. De igual manera, Cuq (2003) sugiere la corrección, como elemento de evaluación formativa, tiene por objetivo una valoración continua en procura de ser una guía para el estudiante en la realización de su trabajo, y en la cual este tiene en cuenta sus dificultades y utiliza mecanismos que le permiten mejorar su aprendizaje.

De esta manera, en la implementación de la Unidad Didáctica se dio gran importancia a la corrección de las producciones escritas de los estudiantes con fines de evaluación de sus redacciones y como mecanismo para avanzar hacia un proceso de edición. Al respecto, los participantes sugieren la importancia de la *corrección individual* basados en criterios lingüísticos y de sentido. Las voces de los participantes nos dejan entrever su trabajo en torno a las formas lingüísticas propias de la lengua extranjera. En este caso, se aduce la importancia de hacer una revisión y corrección del vocabulario, las formas verbales, la ortografía y la gramática. Además, se señala una revisión dedicada al buen uso de la puntuación, la estructura de la frase y su adecuación a las formas compositivas del francés son las revisiones en las que los participantes centran su interés, sobre todo, en la comparación de la lengua materna y la lengua extranjera, aduciendo su preocupación por que no exista un “*conflicto*” o interferencia lingüística.

“pienso que debe ser muy importante la parte de la ortografía, la gramática, la puntuación y todos estos eh eh bueno todos estos temas que hacen referencia a las estructuras de las oraciones para darle sentido a nuestro texto”. **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P4**

“¿Qué reviso?, yo reviso mucho las expresiones, si lo que quiero decir se dice así o no en francés, porque suele suceder que en español se dice de una manera y en otro idioma es de otra manera y entre estos hay como un conflicto y eso es lo que yo reviso bastante”. **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P3**

Igualmente, los participantes revelan que otra de las correcciones que hacen de manera individual se relaciona con la construcción de sentido. La formulación de sus frases y la revisión de las mismas, por parte de los estudiantes, se centran en la necesidad de verificar que estas comuniquen aquello que se ha propuesto significar en sus producciones escritas. Asimismo, los participantes privilegian la lectura de su texto en voz alta para verificar si su composición se adecua a las formas propias de enunciación de la lengua francesa. Se resalta, también, su referencia a la evaluación de sus frases con la ayuda de un buscador web. Se entiende, entonces, que esta búsqueda en Internet hace mención al número de entradas de dichas frases que aparecen en la web o en documentos en línea. Paralelamente, otro de los aspectos de la *corrección individual*, dirigida a la construcción de sentido, se basa en la coherencia argumentativa. De esta manera, los estudiantes refieren que debe existir una relación entre la exposición de sus argumentos con la secuencia argumentativa, la progresión temática de sus párrafos y las relaciones entre estos. Lo anterior, denota sus preocupaciones no sólo por la construcción de sentido sino además en la relación de coherencia y cohesión en su ensayo argumentativo.

“pues yo a la hora de revisar el escrito, lo leo en voz alta para mirar si tiene sentido, si hay una frase que no tiene sentido, en ese caso reviso en el buscador para ver si existen como coherencias, si la frase en realidad se dice así, si la corrijo o busco una manera mejor de decir la frase”.

GF_ENTREVISTA GRUPAL_P11

“ (...) también busco errores en cuanto a coherencia del texto, eso quiere decir que la producción vaya acorde con lo que dicen mis argumentos, porque uno de mis errores en cuanto al ensayo fue que en un argumento no estaba basado en la producción, entonces eh, una persona calificada me ayudó a darme cuenta de que si, debía producir argumento antes de, bueno, debía introducirlo primero para poder este, llevar a cabo este argumento mas no plasmarlo sin si quiera antes introducirlo”.

GF_ENTREVISTA GRUPAL_P2

Por otra parte, los participantes refieren la importancia de la *corrección entre pares*. De acuerdo con Beacco (2010) a propósito del Enfoque Comunicativo y respecto al desarrollo de competencias estrategias, el autor señala que la corrección hace parte del componente estratégico y que este debe ser objeto de enseñanza de la producción escrita. En tal sentido, la corrección, como elemento de evaluación de la producción escrita, tiene por objetivo el control de resultados a través de la lectura conjunta de las producciones y la legibilidad en términos de comprensión y adecuación discursiva a través de la revisión por terceros.

Por tal razón, en el diseño e implementación de la Unidad Didáctica se atribuyó, además de la revisión individual, gran importancia al proceso de *corrección entre pares* con el fin de brindar al estudiante la posibilidad de ser leído y de asumir, también, la responsabilidad de leer las producciones escritas de sus compañeros con el propósito de incentivar el uso de estrategias

de cooperación y promover la evaluación de la producción escrita como un proceso formativo.

Al respecto, se encontró que los participantes evalúan esta práctica en términos de corrección de errores lingüísticos, de organización de ideas, en adecuación y uso de argumentos, así como de coherencia y cohesión.

Con el fin de entender la *corrección entre pares*, es necesario señalar que los estudiantes comparten las mismas características de nivel de lengua y se hallan inmersos en un contexto educativo de formación en lenguas. Su rol principal es ser lectores y evaluadores de las producciones de sus compañeros. Las características comunes incitan el compañerismo, la comodidad y la confianza entre ellos. Asimismo, esta dinámica de corrección conjunta busca promover el aprendizaje de prácticas evaluativas de producción escrita así como incentivar su propio aprendizaje a través de la evaluación formativa.

La *corrección entre pares* hace hincapié en la responsabilidad del estudiante por revisar que los aspectos lingüísticos y pragmáticos, al interior de las producciones de sus compañeros, estén acordes al tipo de ejercicio requerido para el cumplimiento de la tarea de la UD. Sin embargo, los participantes revelan su interés por evaluar, además de los aspectos mencionados anteriormente, la organización de ideas, el desarrollo de argumentos y su adecuación con la estrategia argumentativa utilizada por los autores de los textos. Así, vemos cómo, para los participantes, el orden del texto y el razonamiento lógico, en términos de la argumentación, es otro aspecto importante de la *corrección entre pares*. Por lo cual podemos afirmar que existe una implicación significativa de los estudiantes a través de la corrección conjunta, en torno a la

construcción de sentido, la organización de las ideas y la adecuación y uso de los argumentos del texto de sus compañeros en sus producciones escritas.

“Para la corrección debemos tener en cuenta que tipos de argumentos se han tomado. En este caso se tomó un argumento de autoridad, para poder argumentar la tesis del ensayo que revisé. Pero era necesario con hechos específicos que no vaya afectar lo que estamos diciendo. Que sea verídico y que haya pruebas sobre eso”. **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P2**

Ahora bien, al hacer un análisis de importancia de la revisión entre iguales encontramos un señalamiento respecto al ejercicio de revisión de sus escritos en lo que ellos han denominado *expertos y nativos*. Es decir, que la etapa de corrección de sus escritos no se mantiene estática a través de este ejercicio propuesto en la implementación de la UD, sino que los participantes de la investigación, recurrieron a sus profesores y a sus compañeros de la licenciatura de semestres superiores e incluso a los asistentes lingüísticos de los que dispone el programa de pregrado para el área de francés.

Por lo anterior, analizaremos la revisión hecha por *expertos y nativos*, su importancia para los participantes y los elementos de revisión y edición que en ellos encontraron. Los participantes describen a los expertos desde su formación, es decir como profesores de lengua. Profesores que pueden ser de la misma licenciatura y con los cuales tienen afinidad para solicitar su ayuda y lectura en los espacios de tutoría. Asimismo, el experto puede tratarse de alguien con mayor experticia lingüística, sino además, alguien que domine las formas compositivas del ensayo. Asimismo, los participantes señalan la importancia de incluir en sus escritos algunas

adecuaciones discursivas, a manera de edición del texto, tales como expresiones y estructuras de frase que no conocía pero a las cuales tuvo acceso a través de la lectura y revisión de su ensayo por uno de estos expertos.

Ahora, en cuanto a la revisión hecha por *nativos* los participantes describen que una vez han seguido el proceso de revisión personal y entre iguales piden ayuda a una persona de habla francesa como lengua materna. Afirman, además, que en esta revisión resaltan la importancia de la persona nativa en la sugerencia de algunos cambios en torno al léxico o a expresiones en lengua francesa. Sugieren, además, que es probable que el nativo carezca de un conocimiento pleno del tema o a la metodología para escribir un ensayo argumentativo.

“Bueno, en lo personal, para revisar si está bien escrito o no, leo y releo bastantes veces, después le pido ayuda a mis compañeros, que ellos revisen y ellos también me dicen si está bien o está mal o le digo a una persona nativa que ella también lo revisa, pero entonces también a veces es muy complicado, por lo que quizás no tengan un pleno conocimiento del tema y pues dicen cambie esto por esto, utilice esta expresión y ya”. **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P9**

Por otra parte, la corrección entre iguales, expertos o nativos favorece el proceso de *edición* de las producciones escritas de los estudiantes. Los participantes explican que la mayor parte del tiempo, estos utilizan la transcripción de sus borradores en una nueva página luego de haber hecho su revisión personal, como parte de su ejercicio de edición. De acuerdo con Beacco (2007) la edición del texto es útil en tanto que permite hacer énfasis en la remediación y evaluación de la producción escrita de los estudiantes. Su característica de control sobre las

formas lingüísticas, la adecuación discursiva y pragmática dota al estudiante de un espíritu reflexivo acerca de su trabajo escritural. Asimismo, la corrección, con aras de edición, deja entrever, en esta investigación, la revisión como una herramienta dialógica de construcción de sentido entre los estudiantes. De tal suerte, la corrección juega un papel muy importante a la hora de la construcción del diálogo entre quien lee y escribe. Relación que se basa en la estima del otro y en la humildad y tolerancia, tal como lo señala Vargas (2007) respecto a la relación que se entretiene entre el estudiante-escritor y el estudiante-revisor. En suma, la corrección entre iguales y la posterior edición de las producciones escritas permiten una co-construcción de saberes y de relaciones dialógicas entre los estudiantes.

“Bueno, ehh, la parte de la revisión yo creo que es importante como buscar entre las personas aquí presentes, o la ayuda de alguien que sepa sobre el tema, de ¿cómo hacer un ensayo argumentativo? Y más porque ahí, hay otro punto de vista y otras visiones, entonces se ayuda a que... porque cuando el problema que uno tiene a veces cuando se está haciendo el ensayo argumentativo, es que a veces uno se cierra sólo en el punto de vista de uno y de pronto no lo hace uno en general para que un lector pueda ser persuadido por el autor, entonces eso es lo importante de tener una persona que sepa sobre el tema”

(GF_ENTREVISTA GRUPAL_P6)

Por otra parte, encontramos que el uso de herramientas tecnológicas juega un rol importante en los procesos de corrección, revisión y edición en la Escritura Académica. De acuerdo con Hidden (2014) (citado por Hamez, 2014) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) pueden ser una herramienta importante en la enseñanza y el desarrollo de competencias escriturales. De esta manera, herramientas como buscadores,

plataformas de corrección y diccionarios en línea, son aquellas que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia. Le Bonpatron ® y Reverso ® parecen ser las más recurrentes. Sin embargo, aunque su uso sea generalizado en los estudiantes, no siempre estas herramientas permiten que el estudiante se sienta seguro de hacer uso de ellas.

“muchas veces, Reverso dice una cosa y Bon Patron dice otra, entonces quedo como ¿cuál agarro?” **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P9**

Lo anterior nos permite inferir que el uso de herramientas tecnológicas no es pos sí solo una solución para la corrección de dificultades gramaticales y lexicales. El estudiante debe tener un grado de experticia y una intuición lingüística que le permitan discernir si la corrección propuesta por algunas plataformas es adecuada y se compadece de su interés y necesidad comunicativa para el cumplimiento de la tarea propuesta en la UD. En el aparte consideraciones se tocará este tema con mayor profundidad.

En conclusión, podemos evidenciar cómo el proceso de corrección en la Escritura Académica es una competencia estratégica que necesita ser enseñada, pero que además, comporta una característica de evaluación formativa que le permite al estudiante la meta-cognición y la edificación de una relación dialógica entre sí mismo y el Otro, no sólo para la construcción de sus opiniones y argumentos, sino además en la gestión de las informaciones, datos y proposiciones de autores a través de la reformulación, la citación y las referencias a éstos como parte fundamental de la escritura universitaria, científica y académica.

5.3 La influencia de la Unidad Didáctica en el proceso de aprendizaje en lengua extranjera de los estudiantes

En relación con las afirmaciones de los participantes, acopiadas mediante los diferentes instrumentos utilizados para la recolección de datos, se evidenció cómo la implementación de la Unidad Didáctica influyó en su proceso de aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE) y los aportes que dicha puesta en marcha hizo a sus conocimientos en Lengua Materna (LM). Además, se corroboran los aportes de dicha unidad en la dimensión personal y profesional de los estudiantes de FLE nivel C1.1.

En primera instancia, los participantes señalan que las lecturas contenidas en la UD les proporcionaron cierto grado seguridad en su producción oral en francés, sobre todo al momento de referirse a un tema de una complejidad importante como lo fue el desempleo puesto que este tema no es de uso cotidiano. El uso de textos de referencia, tales como las lecturas propuestas evidencian el acceso al léxico especializado que los estudiantes necesitan a la hora de expresarse sobre temas complejos que sobrepasan su cotidianidad. Además de esto, como lo afirma el participante P1, este acceso al léxico le permite hacer uso de la reformulación como estrategia de compensación (Cuq, 2003) y recurso para la apropiación de los elementos inherentes al campo lexical del tema de estudio.

“La manera en que me ayudaron las secuencias trabajadas en la unidad tienen que ver no solo con el tema en sí que era el ensayo argumentativo. También la guía de las lecturas, las palabras y el léxico

me fueron de gran ayuda. Yo considero que esta herramienta me ayudó a aprender y usar mejor mi vocabulario”. **P4_ENCUESTA_P4**

Asimismo, se puede evidenciar que durante el proceso de implementación de la UD, las lecturas ayudaban a que los estudiantes interactuaran en lengua extranjera durante la clase de francés. De esta manera, se encontró que la implementación de la Unidad Didáctica promovió el uso de la lengua extranjera en clase.

“las interacciones se hicieron entre estudiantes la mayor parte del tiempo en francés. Esto se podría explicar por la necesidad que tienen de compartir entre ellos los hallazgos de sus observaciones, de los pasajes de los textos que les parecen pertinentes para las tareas encomendadas.”

DCINVEST_E_2_SEQ2

Ahora bien, en cuanto a la influencia de la Unidad Didáctica en el aprendizaje de una lengua extranjera, los participantes mencionan las ventajas de su implementación en términos de apropiación de las formas lingüísticas y lexicales de la lengua francesa, de la secuencia argumentativa y de su posterior uso para el aprendizaje de otras lenguas.

Los estudiantes sugieren cómo en una de las etapas de la UD, las lecturas provistas por este dispositivo le permitieron acceder al conocimiento de formas lexicales que no conocía o no utilizaba. Por otra parte, la incidencia de la Unidad Didáctica puede ser vista más allá del trabajo centrado en las formas de la lengua y del léxico que le atribuyen los participantes. Además de

esto, los estudiantes señalan la importancia del trabajo por etapas en la comprensión del ejercicio de escritura y en una mayor apropiación de los textos. Así lo deja ver uno de los participantes:

“reconoci la secuencia argumentativa durante la etapa de identificación, los textos estaban bien organizados y tenia las señales suficientes que mostraban esta secuencia como son es el uso de conectores para introducir para organizar los argumentos y para concluir los mismo ademas, cada parte estaba claramente formada por su estructura”. **P5_ENCUESTA_P5**

Al respecto, se pone en evidencia el impacto de la UD en términos de reconocimiento y apropiación del ensayo como género discursivo. En su afirmación, P5 sugiere además, algunos elementos lingüísticos tales como los organizadores textuales, los conectores lógicos y la estructura del tipo de texto que deben trabajar en la tarea final.

En este mismo sentido, algunos participantes declaran que la UD incidió en su proceso de aprendizaje no solamente en lengua francesa sino en su lengua materna. De esta manera, en la entrevista retrospectiva con grupo focal, cuando el investigador se propone indagar sobre la incidencia de la UD en el proceso de aprendizaje de los participantes, uno de ellos sugiere lo siguiente:

“Bueno, no sé si los demás tienen el problema que yo tenía, era que en español nunca me enseñaron a hacer un ensayo, a mí no me dijeron: “estos son los pasos para hacer un ensayo”, entonces, cosa que, si no se hace en francés, con esta Unidad Didáctica que nos dio el paso por paso, pues uno, ya ... yo cuando estoy escribiendo en lengua extranjera ya lo puedo comparar a como lo hago en francés, y ya puedo realizar los mismos pasos e incluso escribirlo en español”. **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P7**

Además, otro de los participantes enfatiza:

“no solamente se tiene en cuenta la lengua materna sino además las otras lenguas, en este caso, por mi parte... a mí no me enseñaron esto en inglés. vimos el tema también de ensayos, pero como el profesor lo implementó, no. No hubo un ejercicio para ayudarnos a construir este conocimiento”

GF_ENTREVISTA GRUPAL_P2

Las dos aseveraciones anteriores, nos permiten sugerir cómo, el tratamiento metodológico en torno a los procesos de formación en Escritura Académica de los estudiantes, a través de un dispositivo didáctico, hace que los estudiantes reconozcan la importancia de las mismas en sus procesos de aprendizaje, los cuales pueden ser transferibles a las habilidades y estrategias a desarrollar en lengua materna o en otra lengua extranjera.

A propósito, Vergara (2016) arguye que enseñar a escribir en la universidad es una tarea fundamental en la formación de los futuros profesionales del país. Afirma, además, que las actividades encaminadas a la consecución de este objetivo de enseñanza son sumamente importantes por cuanto estas prácticas sugieren, sin proponérselo, herramientas pedagógicas y metodológicas a los futuros docentes, que a su vez, serán quienes enseñen a leer y escribir a la hora de ejercer su profesión de maestros.

Asimismo, los participantes dejan entrever la incidencia de la implementación de la UD en sus dimensiones personales y profesionales al aducir, por ejemplo, un mayor interés en producir

textos argumentativos y en la importancia del trabajo de enseñanza de la escritura a través de este tipo de dispositivos. De tal suerte, uno de los participantes declara la utilidad de la puesta en marcha de la UD, su interés por este tipo de prácticas pedagógicas y de los beneficios que éstas pueden tener en la enseñanza y el aprendizaje de géneros discursivos asociados a la Escritura Académica tanto en su esfera personal como profesional y disciplinar.

“Bueno, a mí me pareció la verdad muy bien. Eso de hacer ensayos me gusta, entonces a mí la verdad me pareció muy útil y muy interesante pues porque como dice P9 antes nos enseñaban a hacer un ensayo por encimita y no nos enseñaban cómo era una introducción (...) o sea muy por encimita lo que nos enseñaban, entonces gracias a esa unidad didáctica nos enseñaron o sea a profundizar en cómo se hace un ensayo, en cuáles son las estructuras, cómo se hacen, que tiene que tener un ensayo (...) entonces a mí la verdad me gustó y nos puede servir como futuros profesores más adelante para aplicársela a otros estudiantes”. **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P8**

De acuerdo con Vargas (2007) el diseño e implementación de situaciones de enseñanza y aprendizaje del discurso escrito, en nuestro caso preciso, la elaboración y diseño de una UD se evidencia como un avance entre las prácticas de aula de los maestros en la Universidad, puesto que la enseñanza de la escritura y la enseñanza de las herramientas asociadas a su apropiación es un elemento esencial para la inserción y participación de los estudiantes universitarios en los debates propios de la cultura académica. Al respecto, el siguiente participante lo refiere así:

“A mí me pareció muy bueno, porque por ejemplo en quinto semestre vimos el ensayo argumentativo (...) pero no la hemos visto de manera tan profunda, nos explicaban así se hace esto y esto

y tal pero no nos están fomentando mucho eso y quizás todos estos conocimientos que teníamos en cuanto ensayo argumentativo estaban muy básicos y en cuanto a la implementación de esta unidad didáctica como fue todo paso por, paso, nos ayudó a compensar, y a entender esta relación y saber cómo esta vez llegar a un producto final y tener un buen resultado. ” **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P9**

La percepción de este participante es relevante en tanto que, como señala Vargas (2007), estos ejercicios cobran mayor importancia en tanto que ayudan a que los estudiantes comprendan mejor la complejidad que entraña la escritura y que su ejercicio implica el acompañamiento y la planeación del mismo en etapas que involucren la documentación, la planeación, la revisión entre iguales y la redacción de una versión final.

En este mismo sentido y a manera de síntesis, las apreciaciones de los participantes concuerdan con los planteamientos del profesor Vargas (2007) al comprobar la incidencia de las propuestas pedagógicas alrededor de la escritura en la formación de licenciados.

De acuerdo con la investigadora, estas prácticas influyen no solamente los procesos de aprendizaje de los licenciados en lenguas, como parte de su formación en la esfera disciplinar, como profesional en lenguas, y en el desarrollo de su competencia comunicativa, sino que además les provee de herramientas que más tarde necesitará en su esfera profesional, pues a futuro se verá implicado en procesos de enseñanza en los cuales la lectura y la escritura de textos tiene cabida.

Asimismo, en términos de incidencia de la UD en la dimensión personal y profesional de

los participantes de esta investigación, encontramos que existe un interés de continuidad en el tratamiento metodológico de la composición escrita. Al respecto P3 revela:

“Yo también estoy de acuerdo con P4 está muy completo el proceso. Y pues sí, por qué no explotar también otros tipos de estrategias argumentativas, aunque hicimos énfasis en la demostración como estrategia ya pues esto sirve de base. Con esta base ya podemos ya tenemos muy buena base para continuar con otros tipos de textos.” **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P3**

Se concluye entonces que la incidencia de la UD también se puede percibir como punto de partida o *continuum* hacia el estudio de otros géneros discursivos, teniendo como punto de referencia el tratamiento por etapas de la composición escrita desde la documentación, la planeación, la revisión entre iguales y la redacción de una versión final.

5.4 La Unidad Didáctica: desafíos y consideraciones para el profesor de Escritura

Académica

Ciertamente, la elaboración e implementación de una Unidad Didáctica que propenda por el desarrollo de habilidades de Escritura Académica es un desafío para el profesor. A través de las reflexiones del maestro-investigador, consignadas en su diario de campo, se adelantan a continuación los desafíos y retos que conlleva su *quehacer*, así como las *interacciones* de los estudiantes en LM y la lengua extranjera (LE), el *tiempo* para llevar a cabo el proceso de

escritura y finalmente, la inclusión de una *perspectiva intercultural* de la enseñanza de los géneros discursivos.

El primer desafío del maestro investigador tiene que ver con la asunción de su oficio como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. De tal suerte, la indagación que este hace de su rol y responsabilidad en el aula tienen que ver con la necesidad de diseñar estrategias que propendan por un mejor aprendizaje de la Escritura Académica por parte de sus estudiantes.

De tal manera, la detección de la necesidad es el primer paso para que el docente decida implicarse activamente en su quehacer pedagógico. Esta implicación nace, entonces, en su reflexión acerca de la necesidad de que sus estudiantes arroguen la escritura como un elemento esencial de su formación lingüística y profesional, así como la importancia de esta en su futuro ejercicio como licenciados en lenguas extranjeras.

Unido a ello, la localización de dicha necesidad conlleva a que el maestro-investigador indague acerca de los mecanismos y estrategias que permitan responder a ella. De tal suerte, como se mencionó a través del primer y segundo capítulo de esta investigación, se propendió por elaborar una propuesta didáctica encaminada al desarrollo de la Escritura Académica en FLE nivel C1.1 por medio del diseño e implementación de una Unidad Didáctica (UD) conciliando los aportes teóricos del Enfoque por Competencias.

De esta manera, identificado el dispositivo por medio del cual se llevaría a cabo la propuesta didáctica, el primer reto del maestro-investigador es la conciliación entre el diseño del instrumento y la teoría.

“Como maestro-investigador, me vi en la necesidad de hacer un estudio acerca de las características de los participantes: nivel de lengua, grado de escolaridad, contexto de la institución educativa y objetivos de su formación. Asimismo, me fue necesario pensar en el tipo de género discursivo a trabajar con mis estudiantes y su correspondencia con los contenidos programáticos del curso Producción de Texto Académico en Francés”. (DCINVEST_E_1)

De tal suerte y en relación con las premisas de Courtilion (1995) acerca de la concepción de una UD y el interés en torno al desarrollo de habilidades de Escritura Académica y la apropiación del ensayo, como género discursivo, tuve la necesidad de determinar cuáles eran los objetivos de aprendizaje privilegiados en cada una de las secuencias. Objetivos, que en concordancia con el Enfoque Comunicativo comprenden la elaboración de objetivos comunicativos, lingüísticos, socio-culturales y estratégicos.

De estos últimos y de acuerdo con Beacco (2007) se hizo necesario incluir las estrategias de *planificación, ejecución, evaluación y remediación*. Paralelamente, y con el objetivo de incluir las propuestas de Lemeunier (2005) en cuanto a las etapas del desarrollo unidades didácticas, se conciliaron sus propuestas y la observación de Beacco (2007) en cuanto a las estrategias metodológicas para el desarrollo de producción escrita, información que está contenida en los

capítulos dos y tres de esta investigación: Fundamentación Teórica y Metodología, respectivamente.

Ahora bien, en cuanto a los desafíos que supuso la implementación de la UD se encuentran las dinámicas de interacción en LM y LE en la clase. En relación con el uso de lengua materna en el aula, el investigador aduce que las dinámicas de interacción entre los estudiantes se hicieron la mayor parte del tiempo en español aunque insistió en el uso del francés. Menciona, además, que el nivel de lengua francesa de los estudiantes es bastante bueno, lo cual implicaría el uso frecuente de la lengua extranjera en sus interacciones. Por tal motivo, el investigador señala que el uso de la lengua extranjera entre los estudiantes es un reto que debe ser tenido en cuenta en la implementación de la UD, sobre todo, teniendo en cuenta que el uso frecuente de esta les permite explorar y ahondar en el aprendizaje del francés.

*“La clase se desarrolla en lengua francesa. Sin embargo, la lengua materna también aparece en algunos momentos. (Preguntas del curso, traducciones, preguntas entre los estudiantes) Aunque casi todos
“. A mi parecer, al no usar la lengua extranjera regularmente pierden la oportunidad de experimentar, de descubrir, de deducir, incluso de equivocarse”.* **DCINVEST_E_2_SEQ2**

No obstante, en el desarrollo de la implementación de la UD, el investigador descubrió algo importante: el uso de la lengua extranjera a través de la etapa de documentación, en efecto, la etapa de documentación permitió que el estudiante utilizara con mayor naturalidad la lengua extranjera y que las interacciones entre ellos y el profesor fueran más frecuentes. Lo anterior se explica en la importancia de las etapas de documentación y tratamiento en las cuales el

estudiante refiere ideas, frases y pasajes enteros de los textos de referencia. Asimismo, este trabajo de comprensión, discusión y puesta en común de los artículos que componen la etapa de documentación hacen que el estudiante se interese por participar de manera activa. De igual forma, que los estudiantes tengan acceso a la información contenida en los textos les permite realizar algunas actividades referentes al parafraseo, reformulación, y resumen de manera oral de los contenidos de estos.

De lo anterior, podemos concluir que el uso de material auténtico en la etapa de documentación y tratamiento de la UD permitió a los estudiantes expresarse con mayor comodidad en lengua francesa. De ahí que esta alternativa sea uno de los elementos a tener en cuenta para el desarrollo de actividades de producción oral y escrita entre los estudiantes.

“El comentario respecto al tipo de secuencia textual y a la explicación de que en un texto pueden aparecer más de una se hizo en lengua francesa. En este punto, se podría pensar que al exponerse a un texto en lengua extranjera, los estudiantes refieren u optan por usar el francés. Sobre todo porque deben utilizar ejemplos concretos del texto para dar sus explicaciones y definiciones.” DCINVEST_E_3_SEQ3

Ahora bien, en cuanto al *tiempo* como desafío, el investigador insiste en que este debe ser lo más generoso posible, sobre todo porque ello evita sobrecargar al estudiante en el estudio de los textos de referencia y en el diligenciamiento de los cuestionarios que apoyan el proceso de identificación de elementos, la comprensión escrita y el tratamiento de la información contenida en la base documental que acompaña la UD. En tal sentido, la segunda entrada del diario de

campo del investigador se registra una reflexión suya que le permitió tener en cuenta la atribución del tiempo para las actividades propuestas en la implementación de la UD:

“debo ser más generoso en cuanto al tiempo. En esta primera intervención tuve que dar 10 minutos más. Aunque no cause problema, debo entender sus dinámicas. Por último, creo que al final de la intervención, con el trabajo entre pares, con la corrección conjunta y el trabajo con el corregido se dotó de confianza al estudiante” (DCINVEST_E_2_SEQ2)

En efecto, la atribución de tiempo suficiente para la implementación de la UD, el trabajo en clase y de manera autónoma fueron apreciados por los participantes, ya que para estos este factor no sólo se evidenció en la realización de las actividades de conceptualización y documentación, sino a través de toda la implementación de la UD lo cual les permitió tomar el tiempo necesario para llevar a cabo una mejor comprensión del fenómeno, del estudio del tipo de texto a producir, de la planeación de su composición y de su esbozo, así como de una mayor dedicación a la corrección individual, entre pares, expertos, nativos, el uso de herramientas TIC y la edición del texto definitivo.

Los estudiantes afirman que a lo largo de su formación, los ejercicios de producción escrita se enmarcan en actividades de evaluación en las cuales la atribución del tiempo no es suficiente para la reflexión, organización, redacción, revisión y edición de sus producciones. De igual manera, enfatizan en que la enseñanza de los géneros discursivos en FLE es, la mayor parte del tiempo, referidas por los profesores como producciones que deben realizar de manera autónoma sin que el rol del docente medie en la enseñanza de estos a través de su

explicación, identificación de estructuras textuales o de tratamiento metodológico para dar cumplimiento a sus ejercicios de escritura en lengua extranjera.

“bueno pues yo creo que principalmente no se trata de la temática del ensayo sino que también el tiempo que tengamos de preparación, porque digamos en un examen tenemos de 40 minutos a una hora para esa introducción y pueda que no tengamos suficiente tiempo para ordenar nuestras ideas para tener cada uno de los momentos que debemos de tener en cuenta para redactar el ensayo entonces en ese caso nos estaríamos gastando algunos más tiempo y por ejemplo omitiríamos la lluvia de ideas y empezaríamos solo a redactar, olvidando a veces en el desarrollo del ensayo algunas ideas importantes o ejemplos que nos podrían ayudar.” **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P10**

Además, mediante la entrevista retrospectiva con grupo focal, los estudiantes refieren la importancia del rol docente en la elaboración y puesta en marcha de la UD para el desarrollo de habilidades de Escritura Académica en torno al ensayo argumentativo. En tal sentido, los participantes refieren que la implementación de actividades de naturaleza didáctica y pedagógica debe tener en cuenta el rol del profesor y la generosidad de este en términos de atribuir al estudiante el tiempo necesario para el estudio de los temas, géneros y características del tipo de texto que debe construir. Asimismo, señalan cómo en la universidad otros maestros de lenguas extranjeras sólo abordan el tema, suponiendo que el conocimiento de los géneros discursivos es algo que los estudiantes dominan.

“Yo digo que más que todo también es que sobre todo es la manera en que se trata el tema. Y pues el profesor en este caso implementó el tema del ensayo, paso por paso. Y trabajó cada aspecto en su

debido tiempo y se tomó su tiempo para implementar, en cambio en otros casos, otro profesor implementó sólo el tema de una manera general entonces ahí no podemos adquirir el conocimiento específico para cada aspecto”. **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P2**

De acuerdo con Vargas (2007) se constata que las prácticas de escritura en la universidad deben tener un mayor compromiso de quien está a cargo de este proceso. De ahí que la gestión del tiempo y de su concesión al estudiante para que se documente, planifique, corrija y edite es uno de los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de querer desarrollar en los estudiantes estrategias en pro de la consecución de habilidades de la Escritura Académica.

Ahora bien, otro de los desafíos del profesor de escritura debe ser la inclusión en el diseño y puesta en marcha de la UD documentos diversos en lengua materna que se adecuen al género discursivo, al tema del ensayo argumentativo y a la realidad de su contexto próximo. De acuerdo con Hidden (2014) (citado por Hamez, 2014) la enseñanza de la escritura necesita de una perspectiva inter-cultural de los géneros discursivos, a través de la comparación de textos: uno perteneciente a lengua materna y otro en lengua extranjera. Este ejercicio, según la investigadora, propende por enfatizar en los puntos comunes y las características en que estos divergen: diferencias que no solo se encuentran en aspectos lingüísticos sino además pragmáticos y socio-culturales. De tal suerte, es un desafío para el profesor de Escritura Académica incluir en el programa del curso y en el diseño e implementación de la UD lecturas en lengua materna y en lengua extranjera que permita a los estudiantes la posibilidad de familiarizarse con los géneros discursivos en lengua francesa y que incentive, al mismo tiempo, el desarrollo de la competencia intercultural (Blanchet, 2004) y la escritura por modelos (Hidden, 2014).

Al respecto, los participantes así lo sugieren mediante la entrevista retrospectiva:

“También es necesario un modelo de ensayo en español que reúna todas las características propuestas para así tener un tipo de guía”. **GF_ENTREVISTA GRUPAL_P6**

Por último, los participantes proponen que en el diseño de la UD se incluyan más temas de reflexión. Incluso, que su composición final no se reduzca al tema propuesto en la UD sino que se les permita abordar otros temas de su interés, propuesta que creemos, es importante incluir en las consideraciones y mejoras al diseño de nuestra UD.

“Pues como sugerencia yo diría que no solo quedarnos en ese tema y ya, pues que sí, me gustaría que cada uno tenga un tema, un tema de nosotros, por ejemplo, del contexto colombiano”.

GF_ENTREVISTA GRUPAL_P9

En conclusión, este hallazgo hace énfasis en la capacidad de reflexión del maestro-investigador para la arrogación de su responsabilidad como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En efecto, estas condiciones permiten que el maestro-investigador indague acerca de los dispositivos didácticos, a través de la armonía entre el diseño de los mismos y las teorías propias de la didáctica de su disciplina. Asimismo, este resultado nos permite considerar el rol de la lengua materna y de la lengua extranjera para incentivar las interacciones y producciones en clase y más aún el rol de la LM y LE para el descubrimiento,

contraste y apropiación de géneros discursivos desde una perspectiva intercultural que propenda en consecuencia la Escritura Académica en lengua francesa desde modelos.

Capítulo 6: Discusión de resultados

De acuerdo con los resultados, encontrados en el análisis de las informaciones suministradas por los participantes de la investigación mediante los instrumentos de recolección de datos, fue posible evidenciar los aportes de la implementación de la Unidad Didáctica al desarrollo de habilidades propias de la Escritura Académica por parte de los estudiantes de un curso de FLE nivel C1.1.

Ciertamente, los estudiantes implementaron algunas estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica a través del seguimiento de su proceso de escritura por etapas entre las cuales se encuentran la conceptualización, la documentación, la planificación, el análisis y organización de ideas e informaciones concernientes al tipo de texto demandado en la tarea final de la UD.

Asimismo, los estudiantes incluyeron la corrección como una de las estrategias propias de la Escritura Académica. Este elemento de revisión, conllevó no sólo a la observación individual de sus producciones, sino además, se interesó en la asunción activa de la corrección entre iguales y en la validación del discurso del otro, como factor importante en la construcción de una relación dialógica en torno al saber y a la gestión del conocimiento.

En tal sentido, dicha relación dialógica tiene en cuenta los aportes de terceros, (expertos en la materia o hablantes nativos) a sus escritos a través de la edición de sus textos. Este hallazgo

permite corroborar el desarrollo en los estudiantes de una característica de humildad y generosidad por y para el Otro, encaminada al establecimiento de una cultura de respeto y colaboración, importante en la academia y la investigación.

Del mismo modo, en la arrogación de la importancia de la corrección, los estudiantes incluyeron en este proceso el uso de las TIC como herramientas que permiten la revisión, corrección y edición de sus textos. Lo anterior, sugiere al investigador un interés especial en la inclusión de instrumentos tecnológicos en sus prácticas de aula y en el diseño e implementación de la UD. Si bien, los estudiantes sugieren los nombres de algunas páginas web, es importante que el profesor haga una pesquisa más profunda con el fin de recomendar y guiar este proceso de corrección a través de TIC con la ayuda de diccionarios especializados, correctores de textos y glosarios terminológicos enfocados hacia la enseñanza y el aprendizaje de FLE.

Llegado a este punto, se incluye en las discusiones la incidencia de la implementación de la UD en el proceso de aprendizaje en lengua extranjera de los estudiantes del curso de Escritura Académica. En tal sentido, se hace necesario señalar la importancia del dispositivo pedagógico en la dinámica de interacción de la clase en lengua extranjera. Como se expresó en los resultados, las lecturas que hicieron parte de las etapas de *conceptuación* y *documentación* sirvieron como desencadenante de la participación activa de los estudiantes, al brindar la posibilidad de utilizar o reformular las expresiones, el vocabulario y las nociones asociadas al tema del desempleo, asunto propuesto para el desarrollo de sus ensayos argumentativos.

Simultáneamente, la implementación de la UD, claramente diseñada para su puesta en marcha en lengua francesa, abre la posibilidad de seguir una metodología similar o transferible al desarrollo de estrategias y habilidades de Escritura Académica en lengua materna:

Acompañamiento de la composición escrita por etapas desde la documentación, la planeación, la revisión entre iguales y la redacción de una versión final, según fue señalado por uno de los participantes y lo cual se explica en el capítulo anterior.

Lo anterior es de gran relevancia en tanto que, la formación de licenciados del programa de pregrado en el cual se llevó a cabo la investigación no sólo tiene en cuenta su formación en el aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, sino que además se preocupa por su formación en español, asumida en el Componente de Lengua Materna del plan de su plan de estudios.

A propósito, otro elemento a ser tenido en cuenta en la presente discusión, es la importancia de incluir en el diseño e implementación de la UD, una perspectiva intercultural que concilie el estudio de los géneros discursivos al interior de la lengua materna de los estudiantes y la lengua extranjera objeto de estudio.

Lo anterior, sugiere un mayor compromiso y a su vez un desafío para el profesor-investigador en el diseño e implementación del dispositivo, lo cual, podría ser no solamente un nuevo campo de estudio en la indagación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en FLE, sino que además, podría redundar en otra estrategia de aprendizaje

para los estudiantes basada en la escritura por modelos y un horizonte de pesquisa para el investigador interesado en la didáctica de las lenguas.

Igualmente, se incluye en las discusiones la importancia la enseñanza de la Escritura Académica como un proceso que necesita de tiempo para su conceptualización en términos de las características de los géneros discursivos, la búsqueda y reflexión de los temas objetos de estudio y la planificación, revisión y edición de las producciones escritas de los estudiantes.

Paralelamente, se requiere promover en los estudiantes la exploración de nuevos temas que lo lleven al desarrollo autónomo de estrategias que favorezcan sus habilidades de Escritura Académica sin la mediación de tiempo completo del maestro de escritura y de un dispositivo que pueda constreñir su propia gestión de conocimiento.

Finalmente, se considera que este estudio logró responder a las preguntas de investigación planteadas a propósito de la descripción de las estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades de Escritura Académica, reflejadas en la evaluación de la incidencia de la UD puesta en marcha con los estudiantes de un curso de FLE nivel C1.1. De igual manera, el análisis de los resultados permite señalar algunos desafíos, a nivel metodológico que supone la construcción y aplicación de una UD, así como las consideraciones que a nivel didáctico y metodológico surgen de la implementación del dispositivo en cuestión para el desarrollo de la Escritura Académica en un curso de lengua extranjera.

Conclusiones

Al iniciar esta investigación, se planteó la necesidad de indagar sobre algunos aspectos relevantes para el desarrollo de competencias escriturales en lengua extranjera, en nuestro caso particular del francés. De este modo, este proyecto se inscribió en la línea de didáctica de las lenguas, y en especial en la Didáctica del Francés Lengua Extranjeras por la naturaleza del contexto en que este fue llevado a cabo.

En tal sentido, fue imperativo concebir el Enfoque Comunicativo como marco de referencia para la construcción de una Unidad Didáctica (UD) que promoviera el acompañamiento del desarrollo de habilidades de Escritura Académica en los estudiantes de FLE nivel C1.1 en contexto universitario.

El desarrollo de habilidades de Escritura Académica en los estudiantes de FLE nivel C1.1 en contexto universitario se evidencia en una propuesta didáctica encaminada a la inclusión del componente estratégico, concebido como un aporte metodológico del Enfoque Comunicativo, que permita al estudiante y al docente-investigador un accionar por etapas que guie los procesos de escritura en el aula desde la conceptualización, la documentación, la planificación, la corrección y edición de sus composiciones.

Durante la puesta en marcha del curso, se propendió por dotar al estudiante de una actitud activa frente a su aprendizaje a través de la corrección individual de sus escritos y al trabajo en

colectivo para la revisión entre iguales. Asimismo, se hizo hincapié en la lectura de diversos textos pertenecientes a un sinnúmero de géneros discursivos, con el fin de generar en los estudiantes el conocimiento de los elementos compositivos y características socio-lingüísticas y pragmáticas de estos, y en especial del ensayo argumentativo.

De igual manera, la insistencia en la conceptualización, la documentación y la planificación como estrategias metodológicas fue un elemento fundamental en la educación de una cultura académica que tenga como propósito la gestión de sus habilidades y el desarrollo de estrategias inherentes a la Escritura Académica. Apropiación, que se manifestó en los resultados de esta investigación.

Igualmente, a propósito de la estrategia de documentación, se logró inculcar en los estudiantes la identificación y uso de fuentes documentales confiables para la preparación de su argumentación. Fuentes, que según los estudiantes son de gran relevancia pues dotan a sus composiciones de rigor académico. Asimismo, es importante señalar que esta estrategia resultó en el establecimiento de actitudes éticas frente a la producción académica a través de la citación, mención y otorgamiento de crédito, propio del reconocimiento de los derechos de autor; lo cual se hace necesario en la formación de una cultura individual y colectiva que propenda por el respeto de las ideas del Otro.

Por otra parte, en cuanto al establecimiento de un hábito de revisión individual, de corrección entre pares y de edición de sus textos, se puede evidenciar el uso de las TIC como

herramientas privilegiadas por los estudiantes a la hora de corregir y evaluar las composiciones de sus compañeros. Cabe destacar, que la lectura por terceros, expertos o nativos, tal como lo informaron los participantes, es otra de las estrategias que fue resaltada. Además, se puede concluir que la propuesta de corrección entre iguales y la edición de los textos resultó de gran importancia en la generación de una relación dialógica entre los estudiantes para la gestión de conocimiento y la construcción de sentido a través de la lectura y evaluación conjunta de sus producciones escritas.

Por último, hemos de concluir que para lograr que nuestros estudiantes desarrollen habilidades de Escritura Académica es importante que, desde nuestro rol docente, indagemos en nuestras prácticas de aula y a través de la investigación-acción, entendida como herramienta para la transformación de la educación. No cabe duda que responsabilizarnos de una educación de calidad y de buenas prácticas de enseñanza, requiere el quehacer investigativo por parte de los docentes a través de la reflexión diaria de nuestro quehacer, de la revisión de las estrategias que utilizamos en el aula, en el diálogo con nuestros colegas y en la construcción de nuestro material.

En tal sentido, el diseño e implementación de la unidad didáctica en esta investigación, nos permite señalar que el trabajo sobre la producción escrita debe sobrepasar la simple instrucción y evaluación de las composiciones de los estudiantes. Así, el acompañamiento que hacemos a nuestros estudiantes debe propender por la construcción epistémica y disciplinar de los futuros maestros quienes, más adelante, se encargarán de enseñar a leer y a escribir a las futuras generaciones. Por consecuencia, la enseñanza de la escritura y sobre todo de la Escritura

Académica debe procurar el desarrollo cognitivo del estudiante, empoderarlo y hacer que este avance en su proceso de aprendizaje.

Recomendaciones

Desde nuestra perspectiva como investigadores, consideramos que el tratamiento didáctico de la enseñanza de la Escritura Académica en la universidad es de gran importancia. De igual manera, creemos que el rol del docente es muy importante para llevar a cabo una reflexión constante de su práctica pedagógica, de las actividades, ejercicios y materiales que utiliza para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma, consideramos que la enseñanza y apropiación de los géneros discursivos en la universidad es de gran importancia. No es suficiente asumir que estos fueron aprendidos y enseñados en la Educación Media. De igual manera, es responsabilidad del docente y de los programas académicos definir los tipos de géneros discursivos de mayor importancia para el área de conocimiento en la que se inserta la formación universitaria. De tal suerte, estas disposiciones curriculares pueden guiar las prácticas de Escritura Académica en el aula de clases a lo largo de toda la formación universitaria.

Finalmente, señalamos que el interés de formación de los estudiantes en torno a las prácticas de Escritura Académica en la universidad debe ser un trabajo que propenda no sólo por la instrucción de aspectos formales de la lengua y las disciplinas. La EA tiene como objeto el desarrollo epistémico de los estudiantes, su formación integral, como sujetos críticos capacitados para participar de las discusiones y los debates de nuestra sociedad. Lo anterior sugiere que las

prácticas de EA están íntimamente asociadas con el desarrollo de un discurso social, centrado en la argumentación como herramienta de participación democrática.

Referencias Bibliográficas

- Abril, M. P., & Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad
- Adam, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Editions Mardaga.
- Aguilera, N. (2013). *L'écriture en FLE dans la formation universitaire: Reflexion sur les apports de l'analyse humaniste-dialogique*.
- Albert, M-C.(1998) Évaluer les productions écrites des apprenants. LFDLM 299: 60-61.
- Andrade Calderón, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *universitas humanística*, (68).
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Bajtin, M. (1979), (1982). *Estética de la creación verbal, siglo XXI Editores*. Buenos Aires.
- Barré-de Miniac, C. (2015-2002) - *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. In: *Revue*
- Barthes, R. (1954). *Le degré zéro de l'écriture*.
- Barthes, R. (1974) *Théorie du texte*.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues-Ebook: Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Didier.
- Beacco, J. C., & Coste, D. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*
- Ben Romdhane M. (1996) *Analyse des publications scientifiques : caractéristiques, structures et langages*. Enssib
- Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*
- Bouchard, R., & Kadi, L. (2012). *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*. *Recherches et applications: Le français dans le monde*, 51, 9-14.

- Calvet, L. J., & Tauste, J. P. (2001). *Historia de la escritura: de Mesopotamia hasta nuestros días*. Paidós
- Camps Mundó, A., & Castelló Badia, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-pluri/versidad*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20).
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad* (pp. 9-16). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2008). Los retos de la lectura y la escritura. María Isabel Borrero Pardo, Fundalectura, & F. Corona (Edits.), *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*, 1, 32-35.
- Cassany, D., & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82.
- Chala, P. A., & Chapetón, C. M. (2012). EFL argumentative essay writing as a situated-social practice: review of concepts. *Folios*, (36), 23-36.
- colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 137-160.
- Cornaire, C. Mary-Raymond, P. 1999. *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Cosăceanu, A. (2014) *Des méthodes SGAV à l'approche communicative en didactique du FLE*. Université de Bucarest.
- Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. *Méthodes et méthodologies, Le Français dans le Monde*, 109-120.
- Cuq, J. P. (2005). et Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble: PUG.
- Cuq, J. P. al.(2005). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*

Decreto 0553 del 5 de agosto de 1970. Por el cual se otorga la calidad de Universidad Pública de orden departamental a la Universidad de Pamplona. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1550 del 13 de agosto de 1971. Por el cual se fácula a la Universidad de Pamplona para otorgar títulos en calidad de Universidad. Ministerio de Educación Nacional

Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique, (2010), *Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*, Diptyque n° 18, *L'appropriation des discours universitaires*, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 11-42.

Delcambre, I. (1996) « Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'exemplification » *Pratiques* n° 92, « Séquences didactiques » (décembre) p. 57-82.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005) Censo general. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/norte/pamplona.pdf>.

Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmadialéctica*. Biblio

Escuela Superior de Administración Pública – CDIM. Pamplona Norte de Santander. Mapa. Recuperado:

<http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Imagenes/pamplonanortedesantandermapa.jpg>

Fals, O. (2009). *Sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Clacso – Siglo del Hombre Editores.

Fernández Fastuca, L., & Bressia, R. (2009). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*.

Ferreira Hernández, G. A., & Peñaranda Cañas, J. V. *Aportes para la reflexión sobre la escritura académica en el componente de francés de la LLM de la PUJ un análisis descriptivo* (Bachelor's thesis, Facultad de Comunicación y Lenguaje).

française de pédagogie, volume 136, 2001. *Entrer, étudier, réussir à l'université*. pp. 181-182;

Garay, K. (2016). *La lectura crítica como estrategia para el desarrollo de los procesos cognitivos de estudiantes de FLE nivel B2 de una universidad pública, un estudio cualitativo*.

Matices en Lenguas Extranjeras, (10), 53-71.

García, L. Y. S. (2013). *Les documents authentiques comme un support de l'écriture*. *OPENING WRITING DOORS JOURNAL*, 10(2), 143-167.

- García, S. O. (2014). Alternativas para llevar a cabo entrevistas retrospectivas en investigaciones sobre la adquisición de la producción oral en español como lengua extranjera. *Linred: lingüística en la Red*, (12), 11.
- García-Debanco, C. (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques et Repères: consensus, controverses et points aveugles*. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170)
- Gómez, J. D. (2011). Teaching EFL academic writing in Colombia: Reflections in contrastive rhetoric. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 13(1), 205-213
- González Pinzón, B. Y., Salazar-Sierra, A., Molina Ríos, J. A., & Moya-Chaves, S. (2015). Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. *Revista Folios*, (41).
- González, B., Salazar-Sierra, A. M., & Borrero, L. B. P. (Eds.). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hamez, M. P. (2014). *Pratiques d'écriture-Apprendre à rédiger en langue étrangère* de Marie-Odile Hidden. *Langues modernes*, (2), 80-83.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Jarpa, M. (2016). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Juárez, M. Y. G., & Montes, G. T. M. (2007). *El quehacer de la escritura: propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Laco, L., Natale, L., & Ávila, M. (2012). La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Sarmiento Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation
- Lemeunier, V. (2005). Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. En ligne.
- Londoño Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26).
- Londoño Vásquez, D. A. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1).
- Lyons, J. (ed.) (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. 287
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Consejo de Europa (2001) Consejo de Europa.
- Martínez Ruiz, X. (2014). La escritura académica: revuelta y representación. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(65), 11-15.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Molano, L., & López, G. S. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41.
- Ortiz Casallas, E. M. (2015). Actividades y Tareas de Escritura Académica en el Contexto Universitario (pregrado). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 343-358.
- Padilla, J. L., González, A., & Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. Investigar mediante encuestas. *Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*, 115-140.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

- Uribe-Álvarez, G., & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6).
- Vargas Franco, A. (2013). Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la Universidad colombiana.
- Vargas Franco, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Revista Folios*, (39).
- Vargas, A. (2007). *Escribir en la universidad*. Colombia Programa Editorial Universidad del Valle.
- Vergara Luján, O. (2015). Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères. *Lenguaje*, 43(2).
- Vergara, O. (2016). *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues: des représentations aux pratiques* (Doctoral dissertation, Université Sorbonne Paris Cité).
- Vigner, G. (1993) « Écriture et Savoir. Langage et traitement du référent. » *LFDLM Recherches et Applications*. Février – Mars p.39-51
- Weber, C. (1993) « L'écrit, un système d'opérations et de représentations ». *LFDLM Recherches et Applications*. Février – Mars p.62-71
- Weston, A., & Seña, J. F. M. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zetili, A. (2010). Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite. *Synergies Algérie*, 9, 159-172.

Anexos

Apéndice A. Malla Curricular

SEMESTRE	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS-FRANCÉS									
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO	NOVENO	DECIMO
COMPONENTE SOCIO HUMANÍSTICO	16302 Educación y desarrollo humano T:2h-2c	16404 Educación ambiental T:2h-2c	16402 Contribución social del individuo T:2h-2c	16403 Derechos humanos y resolución de conflictos T:2h-2c	16407 Educación y desarrollo socio-económico T:2h-2c	16406 Educación y desarrollo humano T:2h-2c	16410 Educación ambiental II T:2h-2c	16401 Estructura Sociodemográfica I T:2h-2c	16402 Estructura Sociodemográfica II T:2h-2c	16403 Trabajo Social P:60h-3c
	16405 Educación y desarrollo humano T:3h-3c	16408 Identidad del profesional docente y educación P:2h-2c	16409 Ciencia y Contribución T:2h-1c	16412 Fundamentos de la pedagogía T:3h-3c	16408 Educación y desarrollo humano T:2h-2c	16407 Procesos de evaluación del aprendizaje T:2h-2c	16407 Procesos de evaluación del aprendizaje T:3h-3c	16407 Diseño del currículo T:2h-2c	16407 Diseño del currículo T:3h-3c	16407 Diseño del currículo T:3h-3c
COMPONENTE PEDAGOGICO	16401 Especiación corpora / T:2h-2c	16401 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c
	16401 Especiación corpora / T:2h-2c	16401 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c	16403 Especiación corpora / T:2h-2c
COMPONENTE LENGUA MATERNA	16203 Fundamentos de las comunicaciones T:2h-2c	16204 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16208 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16201 Comprensión e interpretación de textos T:3h-3c	16206 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c
	16203 Fundamentos de las comunicaciones T:2h-2c	16204 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16208 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16201 Comprensión e interpretación de textos T:3h-3c	16206 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c	16207 Fundamentos de las comunicaciones T:3h-3c
COMPONENTE INVESTIGATIVO	16221 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16222 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16223 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16224 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16225 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16226 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16227 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16228 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16229 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16230 Fundamentos de la investigación T:2h-2c
	16221 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16222 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16223 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16224 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16225 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16226 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16227 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16228 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16229 Fundamentos de la investigación T:2h-2c	16230 Fundamentos de la investigación T:2h-2c
COMPONENTE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS	16213 Francés Elemental I T:2h-1h-6p-3c	16214 Francés Elemental II T:1h-6p-3c	16215 Francés Intermedio I T:1h-6p-3c	16216 Francés Intermedio II T:1h-6p-3c	16217 Francés Avanzado I T:1h-6p-3c	16218 Francés Avanzado II T:1h-6p-3c	16219 Francés Avanzado III T:1h-6p-3c	16220 Francés Avanzado IV T:1h-6p-3c	16221 Francés Avanzado V T:1h-6p-3c	16222 Francés Avanzado VI T:1h-6p-3c
	16213 Francés Elemental I T:2h-1h-6p-3c	16214 Francés Elemental II T:1h-6p-3c	16215 Francés Intermedio I T:1h-6p-3c	16216 Francés Intermedio II T:1h-6p-3c	16217 Francés Avanzado I T:1h-6p-3c	16218 Francés Avanzado II T:1h-6p-3c	16219 Francés Avanzado III T:1h-6p-3c	16220 Francés Avanzado IV T:1h-6p-3c	16221 Francés Avanzado V T:1h-6p-3c	16222 Francés Avanzado VI T:1h-6p-3c
COMPONENTE PRODUCCION	16202 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16203 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16204 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16205 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16206 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16207 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16208 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16209 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16210 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16211 Fundamentos de la producción T:2h-2c
	16202 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16203 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16204 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16205 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16206 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16207 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16208 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16209 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16210 Fundamentos de la producción T:2h-2c	16211 Fundamentos de la producción T:2h-2c
MATERIA DE LENGUA SEGNAL INTERNACIONAL	A1	A2	B1	B2	B2	C1	C1	C1		
	A1	A2	B1	B2	B2	C1	C1	C1		

DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y COMUNICACION - UNIVERSIDAD DE PAMPONA

TP: 8h-24p-66



MAÎTRISER L'ARGUMENTATION

UNITÉ DIDACTIQUE

CONTENUS DE L'UNITÉ DIDACTIQUE

SÉQUENCE 1 : SENSIBILISATION

Définition et compréhension du phénomène

Lecture 1 : Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions chômeurs en plus

Compréhension globale

- Comprendre les éléments paratextuels du document

- Analyser les sources d'informations

- La notion de séquence textuelle

Compréhension détaillée

- Repérer et comprendre la problématique soulevée par le document

- Repérer et comprendre les faits

- Repérer et comprendre raisons

- Repérer et comprendre les exemples

- Repérer et comprendre les causes et les conséquences

Compréhension finalisée

- La croissance du nombre de travailleurs pauvres

- Les formes vulnérables d'emploi

Travail collaboratif - comparaison de réponses

Confirmation par le corrigé

CONTENUS DE L'UNITÉ DIDACTIQUE

SÉQUENCE 2 : TRAITEMENT

Première partie :

Lecture 2 : « 3 idées pour lutter contre le chômage »

Compréhension globale

Comprendre le thème du document.

Analyser la séquence textuelle du document.

Résumer le propos du texte en quelques lignes.

Compréhension détaillée

Repérer et comprendre la problématique soulevée par le document

Compréhension finalisée

Repérer et comprendre les arguments et les exemples donnés par le document

Conceptualisation

Étudier les types d'arguments et les types d'exemples à des fins de conceptualisation et de planification d'un essai argumentatif.

Traitement

Construire ses propres arguments et exemples à manière de réflexion sur le chômage.

Travail collaboratif - comparaison de réponses

Confirmation par le corrigé

CONTENUS DE L'UNITÉ DIDACTIQUE

Deuxième partie :

Conceptualisation

Étudier la définition et l'explication de l'essai argumentatif et de la séquence argumentative

Lecture 3 : «Le chômage des jeunes»

Compréhension globale

Comprendre le thème du document.

Résumer le propos du texte en quelques lignes.

Compréhension détaillée

Repérer la thèse du texte

Comprendre quelques sigles à propos du monde du travail et du chômage

Repérer la séquence textuelle du document : introduction et développement

Compréhension finalisée

Repérer et reformuler les arguments et les exemples donnés par le document

Traitement

Réfléchir sur les causes du chômage de son pays

Travail collaboratif - comparaison de réponses

Confirmation par le corrigé

CONTENUS DE L'UNITÉ DIDACTIQUE

SÉQUENCE 3 : PLANIFICATION

Planification de la production écrite

Le remue-méninges

Élaboration du plan d'ensemble

Production par éléments : Rédaction de l'introduction

Le sujet amené

Le sujet posé

Le sujet divisé

Conceptualisation

La démonstration comme stratégie argumentative

Les organisateurs textuels

Les marqueurs de relation

Repérer et comprendre les exemples

Repérer et comprendre les causes et les conséquences

CONTENUS DE L'UNITÉ DIDACTIQUE

SÉQUENCE 4 : RÉDACTION PRÉLIMINAIRE, CORRECTION, ÉDITION DE LA VERSION FINALE

Élaboration de la thèse de son essai

Choix du plan d'écriture

Conceptualisation

Les citations

Recommandations en vue de rédaction

Lecture d'un texte modèle : « Impasse du chômage »

Écriture de la version préliminaire

Révision et correction de la version préliminaire

Grille d'autoévaluation

Écriture de la version définitive de son essai

Grille d'évaluation de la production écrite

TEMPS

5 heures de
contact
direct

SENSIBILISATION SÉQUENCE 1

Lecture: « Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus »

Fonction: Cette étape correspond à l'exposition et à la compréhension du phénomène d'étude par la prise de conscience, l'anticipation et la compréhension globale et détaillée du chômage.

Objectifs: -Se familiariser avec le problème proposé pour la réalisation d'un essai argumentatif sur le chômage.

-Comprendre, globalement puis sélectivement un document écrit sur le chômage

-Se familiariser avec un texte argumentatif modèle à des fins de documentation.

Matériel complémentaire: des copies du texte à l'étude et d'un questionnaire de compréhension écrite accès à Internet dans le laboratoire de langues dictionnaire usuel français.

Dossier documentaire: Un dossier de documentation composé par :

- un article de presse
- un questionnaire de compréhension écrite
- un livret de réponses.

SENSIBILISATION ET ANTICIPATION

1. Qu'est-ce que le chômage ? Définissez-le selon vos propres termes.

2. Nommez deux causes du chômage que vous trouvez importantes.

3. Donnez un exemple des conséquences qui peut entraîner le chômage.

Q Pour les questions suivantes vous pouvez vous documenter sur Internet.

4. Connaissez-vous quel est le taux du chômage dans votre pays ?

5. Actuellement le gouvernement colombien compte avec deux outils pour la génération de travail : Le Service de l'Emploi et l'Agence Publique de l'Emploi, connaissez-vous ces initiatives ? En quoi consistent-elles ? Sont-elles suffisantes ?

h. Quel type de séquence textuelle prédomine dans l'article « **Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions chômeurs en plus** » ? Justifiez votre réponse.

La séquence textuelle est une notion proposée par Jean-Michel Adam (1990). Pour lui, le texte comme « unité séquentielle permet d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle en termes hiérarchiques assez généraux. » (Adam, 1990, p.85) Rappelez-vous :

- **La Séquence descriptive** : elle sert à décrire des événements, des phénomènes, etc.
- **La Séquence narrative** : elle sert à raconter des événements ou des faits que se succèdent en ordre chronologique. Exemple : des récits, des faits divers, etc.
- **La Séquence explicative** : Elle sert à expliquer, à analyser, à synthétiser ou à donner des informations sur un sujet donné.
- **La séquence argumentative** : Elle sert à délibérer, à persuader ou à convaincre à partir de l'étayage ou le refus d'une thèse.
- **La séquence justificative** : Elle sert à exprimer un point de vue sans qu'il soit nécessaire de persuader ou de convaincre quelqu'un.
- **La séquence conversationnel-dialogal** : Elle fait le point sur le discours direct comme par exemple dans les conversations, les poèmes, les discours publicitaires ou politiques.

COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE DU DOCUMENT

I. À deux, relisez le document « **Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions chômeurs en plus** » (doc1) et répondez aux questions.

a. Quelle est la problématique soulevée dans ce document ?

b. Expliquez dans vos mots la phrase :

" L'année 2017 s'annonce sombre pour l'emploi dans le monde » (ligne 3)

c. Dans le texte, quelle autre phrase renvoie à l'adjectif « sombre » Relevez-les.

d. Selon l'article, quelles sont les prédictions futures concernant le chômage dans le monde ?

COMPRÉHENSION GLOBALE ET COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE

6. Lisez le document « **Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions chômeurs en plus** » (document 1) pour bien comprendre les dimensions du phénomène.

COMPRÉHENSION GLOBALE DU DOCUMENT

I. Analysez les éléments du paratexte.

a. Quel est le titre du document ? :

« _____ »

b. Complétez le tableau

Quel est l'auteur ?	Quelle est sa source ?	Quel est sa date de parution ?

c. Ce document est :

- Un rapport
- Un extrait d'un article de journal
- Un éditorial
- Une chronique

Justifiez votre choix :

d. Quel est le thème de ce document ?

e. Retrouvez la signification du sigle OIT : « _____ »

f. Quels sont les organismes internationaux dont le texte s'agit :

L' _____ et La _____.

g. D'après vous, le contenu du document, les affirmations et les prévisions de l'OIT et de la Commission européenne sont fiables ? Expliquez votre réponse.

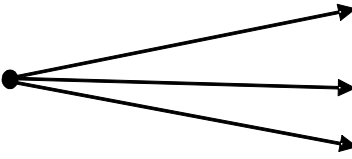
e. **Les faits** : Repérez la progression du taux de chômage dans le monde (lignes 1 à 9).

Complétez les phrases suivantes en cochant la bonne réponse ou en donnant l'information demandée.

- La fin de l'année, l'OIT

<input type="checkbox"/>	affirme
<input type="checkbox"/>	prédit
<input type="checkbox"/>	confirme
<input type="checkbox"/>	annonce

 } 201 millions de personnes sans emploi dans le monde entier.

- En 2017, le chômage  _____

- L'année suivante, l'OIT prévoit une hausse

<input type="checkbox"/>	relative
<input type="checkbox"/>	Significative
<input type="checkbox"/>	Supplémentaire

 } de _____

f. **Les raisons** : Repérez les explications de la croissance du chômage dans le monde. (Lignes 17 à 20)

- au Brésil : _____.
- en Afrique subsaharienne : _____.

g. **des exemples** : Relevez des cas concrets de la croissance chômage autour du monde. (Lignes 14 à 16)

Dans l'hémisphère sud :

- En Afrique du sud : _____.
- En Amérique latine et les caraïbes : _____.

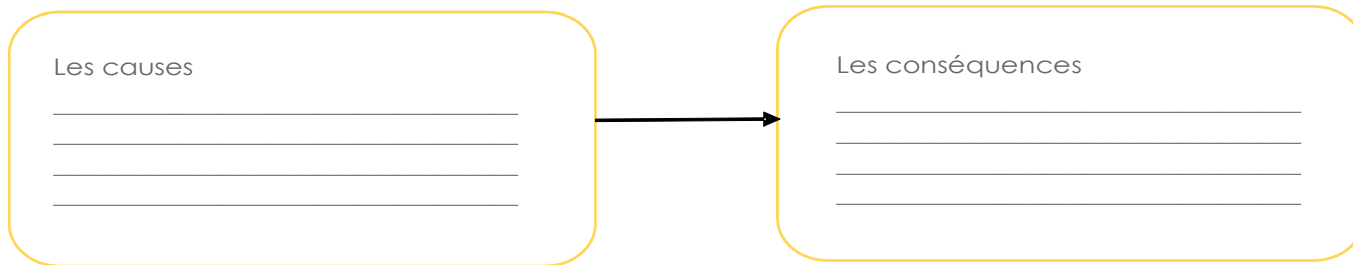
Dans l'hémisphère nord

- En Europe et aux États-Unis : _____.

II. D'après ces exemples, pourrait-on affirmer que la croissance du chômage est généralisée dans le monde entier ? Expliquez votre réponse.

III. Les exemples précédents ainsi que les informations fournies dans les lignes 22 à 25 aident à renforcer la problématique proposée dans le document ? Expliquez votre réponse.

IV. **La cause et la conséquence** : Complétez le schéma suivant en résumant la cause et la conséquence du chômage dans le panorama mondial, d'après Guy Ryder, directeur général de l'OIT.



COMPRÉHENSION FINALISÉE

Pour aller plus loin :

De plus en plus de travailleurs pauvres

Autre point noir de ce tableau dressé par l'OIT [est] la croissance du nombre de travailleurs pauvres. Dans les pays en développement, le nombre de travailleurs gagnant moins de 3,10 dollars (2,9 euros) (...)

Pour beaucoup, le travail reste précaire. Les «formes vulnérables d'emploi», tels que les travailleurs familiaux non rémunérés ou les travailleurs à leur propre compte, constitueraient plus de 42% de l'emploi total, soit 1,4 milliard de personnes dans le monde en 2017, selon le rapport. (...).

Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus, Clémentine Maligorne (2017)

a. L'extrait ci-dessus présente deux autres problèmes concernant la précarité du travail. Lesquels ? Définissez-les en vos propres mots.

Problème #1

Problème # 2

a. _____

b. _____

II. Comparez vos réponses par binômes.

III. Confirmez et comparez vos réponses avec le corrigé.

TEMPS

5 heures de
contact
direct

TRAITEMENT SÉQUENCE 2

Lecture: -« 3 idées pour lutter contre le chômage »
-« Le chômage des jeunes »

Fonction: Cette étape correspond au traitement par l'identification et la conceptualisation du type de texte à produire dans la tâche finale de l'unité didactique

Objectifs: -Se familiariser avec des textes argumentatifs modèles à des fins de documentation.

-Identifier les éléments de composition de la séquence argumentative d'un essai argumentatif: introduction, développement et conclusion à des fins de conceptualisation.

-Étudier les types d'arguments et les types d'exemples à des fins de conceptualisation et de planification d'un essai argumentatif.

-Construire ses propres arguments et exemples à manière de réflexion sur le chômage.

Matériel complémentaire: -Des copies des textes à l'étude et des questionnaires de compréhension écrite,
-accès à Internet dans le laboratoire de langues dictionnaire usuel français.

Dossier documentaire: Un dossier de documentation composé par:

- Deux articles de presse
- Deux questionnaires de compréhension écrite
- Un livret de réponses

ÉTAPE DE TRAITEMENT: Repérage et conceptualisation

Mode d'emploi :

- Les textes que vous lirez vous aideront à repérer les étapes essentielles de la séquence argumentative. (l'introduction, le développement, la conclusion).
- De même, vous vous verrez proposer des exercices portant sur le repérage d'arguments, des exemples ou bien des citations dont vous pouvez vous en servir pour construire votre essai.
- Finalement, les activités proposées vous aideront à construire l'argumentation requise dans la tâche finale.

1. Compréhension globale du document

Lisez le document 2 : « **3 idées pour lutter contre le chômage** » extrait du journal Les Echos.
Faites attention à sa séquence textuelle dominante.

Répondez

a. Quel est le sujet du texte ?

b. Quelle est la séquence textuelle dominante du document ?

c. Résumez le propos du texte en quelques lignes. (Chapeau du texte)

Chapeau:

Texte bref qui introduit un article de journal, de revue. (Placé immédiatement sous le titre, il coiffe l'article.)

2. Compréhension détaillée

d. Dans les lignes 1 à 5, Alban Jarry fait référence au nom « maladie ». À quels problèmes sociaux rapporte-t-il ce nom ?

MAÎTRISER L'ARGUMENTATION

c. Est-ce que les arguments et les exemples traités par Alban Jarry dans son texte peuvent vous servir dans l'élaboration de votre argumentation ?

- Oui
- Non

Expliquez votre réponse :

d. Quelles autres idées vous viennent à l'esprit pour lutter contre le chômage. Dressez une liste

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

3. Comparez vos réponses par binômes.
4. Confirmez et comparez vos réponses avec le corrigé.

CONCEPTUALISATION : L'ESSAI ARGUMENTATIF

Pour mieux répondre aux contraintes de votre essai argumentatif et avant de commencer votre rédaction, lisez le document suivant pour fixer vos connaissances sur la séquence argumentative, sa composition et ses étapes.

VERS UNE DÉFINITION

« L'essai argumentatif est un exercice pragmatique : vous devez à partir d'un sujet, donner vos opinions et les organiser en fonction d'un plan que vous établissez vous-même(...) »

L'essai argumentatif est un exercice qui va vous permettre, en classe, dans le cadre d'un examen ou d'un test, d'**évaluer vos capacités à organiser votre pensée**. Vous devez faire preuve de cohérence, de logique et d'organisation. »¹

Au niveau C1 vous vous verrez proposer plusieurs formes d'argumentation, soit à travers la rédaction d'une lettre formelle, d'un article de journal ou d'un essai argumentatif. « Le nombre de mots d'une argumentation en C1 est de 220 mots à 250 »²

LA SÉQUENCE ARGUMENTATIVE

La séquence argumentative est une séquence textuelle (Adam ; 1990). Elle vous aide à prendre position à propos d'un sujet déterminé tout en organisant votre processus d'écriture en quelques étapes. Plusieurs manuels de rédaction proposent de suivre une séquence organisée en trois étapes : l'introduction, le développement et la conclusion.

Comment agir ? Le tableau suivant présente un bref aperçu de chaque étape.

L'INTRODUCTION

Dans cette étape consacrée à l'introduction, vous serez appelé à proposer :	Sujet amené : Vous devez présenter, en vos propres mots, le sujet dont vous êtes censé de construire votre réflexion. Souvent, vous devez agir motivé par un événement, une déclaration lue ou entendue ou par un sujet conçu comme une idée ou opinion commune.
	Sujet posé : À partir du sujet proposé pour votre argumentations, vous essayerez de dégager une problématique. Soit par une question à répondre, un problème à résoudre ou à analyser.
	Sujet divisé* : Le sujet divisé permet de guider votre lecteur, ainsi qu'il est un excellent outil d'organisation de votre progression argumentative. Vous ferez preuve d'organisation et d'énumération des aspects que vous envisagez de traiter dans votre développement. Il est conseillé de donner une articulation cohérente à vos différentes parties, par exemple : cause/conséquence ; aspects positifs (avantages) /aspects négatifs (inconvenients), etc.

Quelques manuels³ de rédaction proposent de diviser l'introduction en trois éléments : le sujet amené, le sujet posé, le sujet divisé.

() Cette partie n'est pas toujours présente dans l'introduction. Cependant, quelques manuels de rédaction conseillent aux apprenants de l'inclure.*

1 Duplex, D., & Mègre, B. (2007). Production écrite: Niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence. Didier.

2 Wixler-Chevalier, D., Duplex, D., Jouette, I., & Mègre, B. (2007). Réussir le Dalp. Niveaux C1 et C2 du Cadre Commun de Référence, Cle International, Paris.

3 Entre les manuels consultés on met l'accent sur les deux œuvres de Didier mentionnées auparavant. Ces deux manuels ont été conçus pour l'enseignement de FLE et ils sont adressés aux étudiants intéressés à acquérir des savoir-faire en production écrite ou aux candidats des épreuves DELF-DALF, ou autres, pour les niveaux B1, B2 et C1 du CECRL.

LE DÉVELOPPEMENT

<p>Le développement présente progressivement votre raisonnement grâce aux arguments qui vous aideront à étayer ou à réfuter votre thèse. N'oubliez pas que vos arguments seront appuyés sur des faits et des exemples.</p> <p>Cette étape est très importante car le développement présente progressivement votre raisonnement. Vous ferez preuve de votre capacité à argumenter et à prendre une position, à présenter des faits, des illustrations tout en les articulant avec vos arguments.</p> <p>Les arguments vous aideront à étayer ou à réfuter votre thèse.</p>	<p>Pour mieux agir, vous pouvez :</p> <p>énoncez votre idée essentielle #1 + argumentez cette idée + illustration/exemple + Conclusion partielle</p> <p>...</p> <p>énoncez votre idée essentielle #2 + argumentez cette idée + illustration/exemple + Conclusion partielle</p> <p>Et ainsi de suite pour toutes vos idées essentielles</p> <p>La conclusion partielle vous permet de résumer l'essentiel de votre argumentation. Même si la conclusion partielle n'est pas obligatoire, elle vous aide à synthétiser vos idées et à étayer ou à réfuter votre thèse au fur et à mesure que vous avancez dans votre exercice scriptural.</p>
---	---

LA CONCLUSION

<p>La dernière étape de votre travail sera dédiée à la conclusion. Ici, vous ferez preuve de votre capacité à conclure et à synthétiser votre opinion pour aboutir de façon logique à son argumentation.</p> <p>Quelques manuels de rédaction conseillent de rédiger la conclusion en deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none">- une conclusion par une reprise argumentative- par une conclusion par élargissement.	<p>Reprise argumentative</p> <p>La reprise argumentative a comme fonction de reprendre les arguments qui vous paraissent les plus importants et qui ont permis de confirmer ou de réfuter votre thèse. Il est très important de mettre l'accent sur cette dernière étape car elle vous permet de préciser votre point de vue.</p>
	<p>Conclusion para élargissement</p> <p>Finalement, cette étape vous permet de relancer le débat, de formuler une nouvelle piste de réflexion. Proposez cette ouverture comme s'il s'agissait d'une opportunité d'ouvrir le débat.</p>

ÉTAPE DE TRAITEMENT

Lisez le document 3 : « **Le chômage des jeunes** » extrait de 20minutes.fr. Tout au long de la lecture et du travail de compréhension écrite, vous allez reconnaître et repérer les différentes étapes de la séquence argumentative du texte.

1. L'article que vous venez de lire est un texte argumentatif. Quel en est le sujet ?

_____.

2.  Pour la question suivante vous pouvez vous documenter sur Internet.

Cherchez la définition des mots et des sigles suivants :

Intérim* : _____.

CDD : _____.

CDI : _____.

INSEE : _____.

BAC : _____.

BAC+2 : _____.

(Bac + 4/5) : _____.

Eurostat : _____.

_____ (*) intérimaire

4. Quel est la thèse de cet article. Elle a été explicitement mentionnée dans l'introduction. (Lignes 1 à 4)

_____.

5. Dans l'introduction de cet article, relevez le passage qui vous permet de confirmer la thèse. (Lignes 4 à 6)

_____.

4. Repérez les numéros des lignes des trois différentes parties de la séquence argumentative de cet article.

• L'introduction : Lignes _____ à _____

• Le développement : Lignes _____ à _____

6. Reformulez en une seule phrase les trois arguments utilisés dans la phase argumentative (développement)

Argument # 1 : _____.

Argument # 2 : _____.

Argument # 3 : _____.

Comparez vos réponses par binômes.

Confirmez et comparez vos réponses avec le corrigé.

7. REFLECHISSEZ-Y !

a. Quelles sont les causes du chômage dans votre pays. Trouvez au moins 3.

Suivez le schéma suivant :



Cause # 1 : _____.

Argument #1 :
_____.

Exemple # 1 :

_____.

Cause # 2 : _____.

Argument #2 :
_____.

Exemple # 2 :

_____.

Cause # 3 : _____.

Argument #3 :
_____.

Exemple # 3 :

_____.

TEMPS

-5 heures de contact direct
-5 heures de travail autonome

PLANIFICATION

SÉQUENCE 3

Lecture: -« Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus »

- « 3 idées pour lutter contre le chômage »
- « Le chômage des jeunes »

Fonction: Cette étape a pour objet l'étude des connecteurs et des relations logiques, ainsi que l'étude de la démonstration comme stratégie argumentative.

Objectifs: -Planifier ses écrits à l'aide d'un remue-méninges.

- Elaborer d'un plan d'écriture en esquissant un brouillon.
- Effectuer un travail de composition par éléments:
 - Écrire une introduction.
 - Étudier l'utilisation des connecteurs et des relations logiques.
 - Étudier la démonstration comme stratégie argumentative.

Matériel complémentaire: -Guide de planification pour la production écrite

- Accès à Internet dans un laboratoire de langues,
- Dictionnaire usuel français

Dossier documentaire: -Un dossier de planification constitué par un guide de conceptualisation sur l'utilisation des connecteurs, des relations logiques et de la démonstration comme stratégie argumentative.

- Un guide pour l'élaboration du remue-méninge et le plan d'écriture.

PLANIFICATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE : Production par éléments

I. L'INTRODUCTION

Tenant compte les étapes d'anticipation et de sensibilisation au problème, l'étape de traitement : repérage et conceptualisation, rédigez une première proposition d'introduction.

Rappelez-vous de la consigne de la tâche de l'unité :

Développez une réflexion personnelle à propos du chômage sous forme d'un essai argumenté.
Construisez une argumentation solide, basée sur des faits véritables et avec des exemples concrets.
Votre argumentation devra prendre en compte la situation existant dans votre pays.

Astuce ! Soignez votre **introduction** (*trois parties : sujet amené + sujet posé + sujet divisé*)

Sujet amené :

Sujet posé :

Sujet divisé :

CONCEPTUALISATION : La démonstration, les connecteurs et les marqueurs logiques

LES STRATÉGIES ARGUMENTATIVES

Les stratégies argumentatives permettent de mieux développer votre réflexion et la consolidation de votre point de vue. Ces stratégies sont très importantes car elles aident à présenter vos arguments. On distingue 4 :

- Démontrer
- Persuader
- Délibérer
- Convaincre

Dans cette unité nous allons travailler la démonstration comme stratégie argumentative. Sachant que l'exercice argumentatif proposé dans cette unité doit être construit sur des faits véritables et avec des exemples concrets par rapport au chômage, la démonstration vous aidera à constater vos arguments à l'aide des faits, des exemples vérifiables, des preuves ou des données objectives.

LES ORGANISATEURS TEXTUELS

Les **organismes textuels** sont des mots ou des groupes de mots qui organisent les différentes parties d'un texte et l'information qu'il contient. Ils facilitent la compréhension du texte et permettent d'extraire sa structure logique. Les organisateurs textuels indiquent aussi la valeur de la transition effectuée d'un paragraphe à un autre : temps, lieu, succession, explication, argumentation, etc.

<i>De temps Et de lieu</i>	<i>Puis, ensuite, le lendemain, quelques mois plus tard, depuis ce jour-là, de nos jours, (...). En haut, en bas, à côté, plus loin, au sommet, au loin, tout près, etc.</i>	<i>D'explication ou de justification</i>	<i>Ainsi, c'est pourquoi, autrement dit, on comprend que, la raison en est simple, en effet, de ce fait, en réalité, par exemple, dans un autre ordre d'idées, etc.</i>
<i>D'argumentation</i>	<i>Il est évident que, à l'inverse, en revanche, il faut convenir que..., cependant, par contre, au contraire, par ailleurs, quoique, etc.</i>	<i>d'opposition, de concession</i>	<i>Pourtant, cependant, néanmoins, toutefois, au contraire, par contre, certes, bien que, quoique, bien sûr, etc.</i>
<i>De succession ou d'énumération</i>	<i>D'abord, dans un premier temps, en premier lieu, premièrement, pour commencer, d'entrée de jeu, ensuite, deuxièmement,</i>	<i>De conclusion</i>	<i>Donc, ainsi, en somme, finalement, en résumé, pour tout dire, en conclusion, enfin, etc.</i>

¹ d'après <http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/f1031.aspx>

LES MARQUEURS DE RELATION¹

Les marqueurs de relation servent à relier des phrases ou des éléments à l'intérieur d'une phrase. En établissant des liens entre les mots et les phrases, ces marqueurs jouent un rôle primordial : construire la cohérence nécessaire au texte.

Ils peuvent indiquer :

- **le but** : pour..., dans ce but, ..., à cette fin, ..., à cet effet,
- **un exemple ou une explication** : par exemple, ..., ainsi, ..., c'est-à-dire, ..., en effet, ...
- **marquer une affirmation** : en fait, ..., effectivement, ..., en vérité, ...
- **marquer une conséquence** : en conséquence, ..., c'est pourquoi ..., ainsi peut-on dire ...
- **marquer une conclusion** : Finalement, Pour terminer, ..., En fin de compte, ..., Tout compte fait,
- **marquer un accord** : certes, ..., c'est vrai, ..., bien sûr, ..., il est vrai que ..., bien entendu, ...

Entre autres,

¹ D'après <https://www.ccdmd.gc.ca/fr/>

TEMPS

- 5 heures de contact direct
- 5 heures de travail autonome

RÉDACTION PRÉLIMINAIRE, CORRECTION, ÉDITION DE LA VERSION FINALE

SÉQUENCE 4

Lecture: -« Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus »

-« 3 idées pour lutter contre le chômage », « Le chômage des jeunes »

-Texte modèle : « Impasse du chômage »

Fonction: Cette étape a pour but d'écrire la version préliminaire d'un essai argumentatif sur le chômage. À cette fin, l'étudiant sera familiarisé

Objectifs: -Ecrire un essai argumentatif (version préliminaire) sur le sujet proposé dans l'unité didactique: le chômage.

-Faire une correction collaborative avec un partenaire à l'aide de la grille d'auto-évaluation de l'écriture précédente.

-Corriger et éditez la version préliminaire.

-Rédiger son texte pour l'accomplissement de la tâche de production écrite proposée par l'unité didactique.

Matériel complémentaire: -Modèle de texte: exemple d'essai argumentatif: « Impasse du chômage »

-Guide conceptuel: la citation Exemple pour la version préliminaire.

-Grille d'auto-évaluation de la version préliminaire.

-Exemple pour la version finale

-Grille d'évaluation de l'essai argumentatif.

TEMPS

-5 heures de contact direct
-5 heures de travail autonome

RÉDACTION PRÉLIMINAIRE, CORRECTION, ÉDITION DE LA VERSION FINALE SÉQUENCE 4

Dossier documentaire: Un dossier de rédaction préliminaire, correction et édition de la version finale composé par :

-Modèle de texte: exemple d'essai argumentatif:
«Impasse du chômage»

-Guide conceptuel: la citation

-Exemplaire pour la version préliminaire.

-Grille d'auto-évaluation de l'écriture précédente.

-Exemplaire pour la version finale

-Grille d'évaluation de la production écrite.
et le plan d'écriture.

RÉDACTION PRÉLIMINAIRE, CORRECTION, ÉDITION DE LA VERSION FINALE

Dans cette étape, vous devez travailler en fonction de l'accomplissement de la tâche proposée dans l'unité didactique. Rappelez-vous de quelques aspects clés pour élaborer un bon essai :

Consigne de la tâche de l'unité

Vous devez développer une réflexion personnelle à propos du chômage sous forme d'un essai argumenté. Construisez une argumentation solide, basée sur des faits véritables et avec des exemples concrets. Votre argumentation devra prendre en compte la situation existant dans votre pays. Votre texte comptera environ 250 mots

Le sujet : Le chômage

La thèse : _____.

Les destinataires : Les lecteurs d'un journal local.

Type de plan choisi : plan analytique, plan thématique, plan comparatif, plan dialectique.

Stratégie argumentative : la démonstration

PLANIFIER L'ÉCRITURE DU TEXTE

- Faite à nouveau une lecture attentive des articles proposés dans chaque séance.
- Soulignez les informations les plus importantes, sélectionnez les arguments et les exemples qui pourraient vous servir dans votre exercice argumentatif.
- Repérez les passages (des phrases, des chiffres statistiques) que vous citerez.
- Lisez un exemple d'essai argumentatif (document 4) : « **Impasse du chômage** » ALBERT JACQUARD, A toi qui n'es pas encore né(e), 2000. Pour avoir une idée du traitement du sujet.

COMMENT FAIRE DES CITATIONS ?

La citation est une stratégie argumentative qui sert à renforcer ou à confirmer nos arguments ou nos points de vue. La citation peut-être conçue comme un argument par l'autorité. Cependant, il faut bien savoir choisir le passage que vous allez utiliser afin d'éviter les citations hors sens ou peu pertinentes.

Les citations peuvent être de deux types : des citations **directes** ou **indirectes**:

- La **citation directe** sert à rapporter les paroles des auteurs de manière intégrale. Normalement, cette citation est introduite par un verbe de parole et suivie de deux points et entre guillemets.
- La **citation indirecte** résume l'essentiel d'une idée exprimée par un auteur. Elle est reformulée et son objectif principal est de faire référence à l'auteur, à sa théorie ou à sa production intellectuelle. Autrement dit, la citation indirecte sert à nous situer, à nous rappeler.

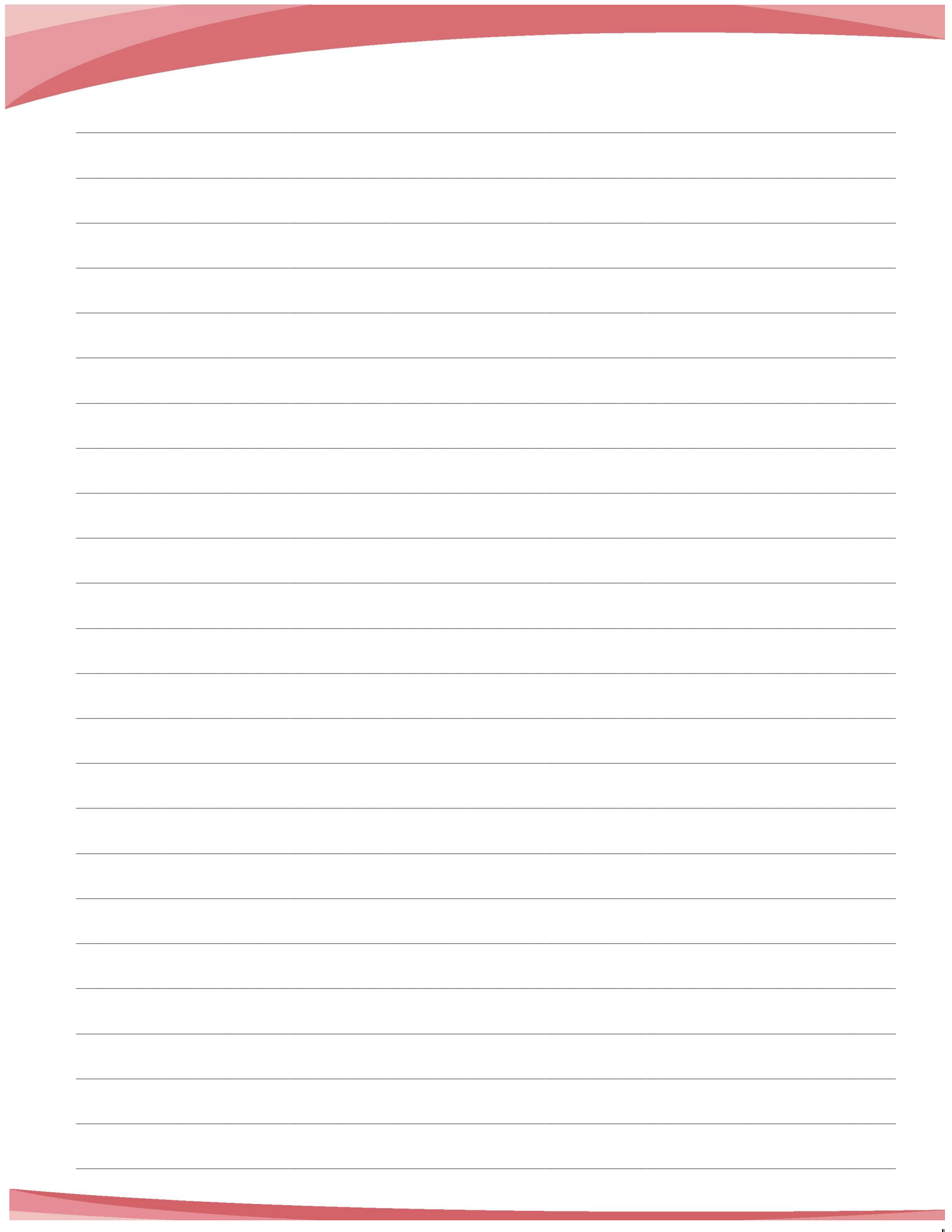
Pour en savoir plus, vous pouvez consulter les normes APA 6ème édition : ancien-cread.espe-bretagne.fr/IMG/pdf/normes_apa_6.pdf

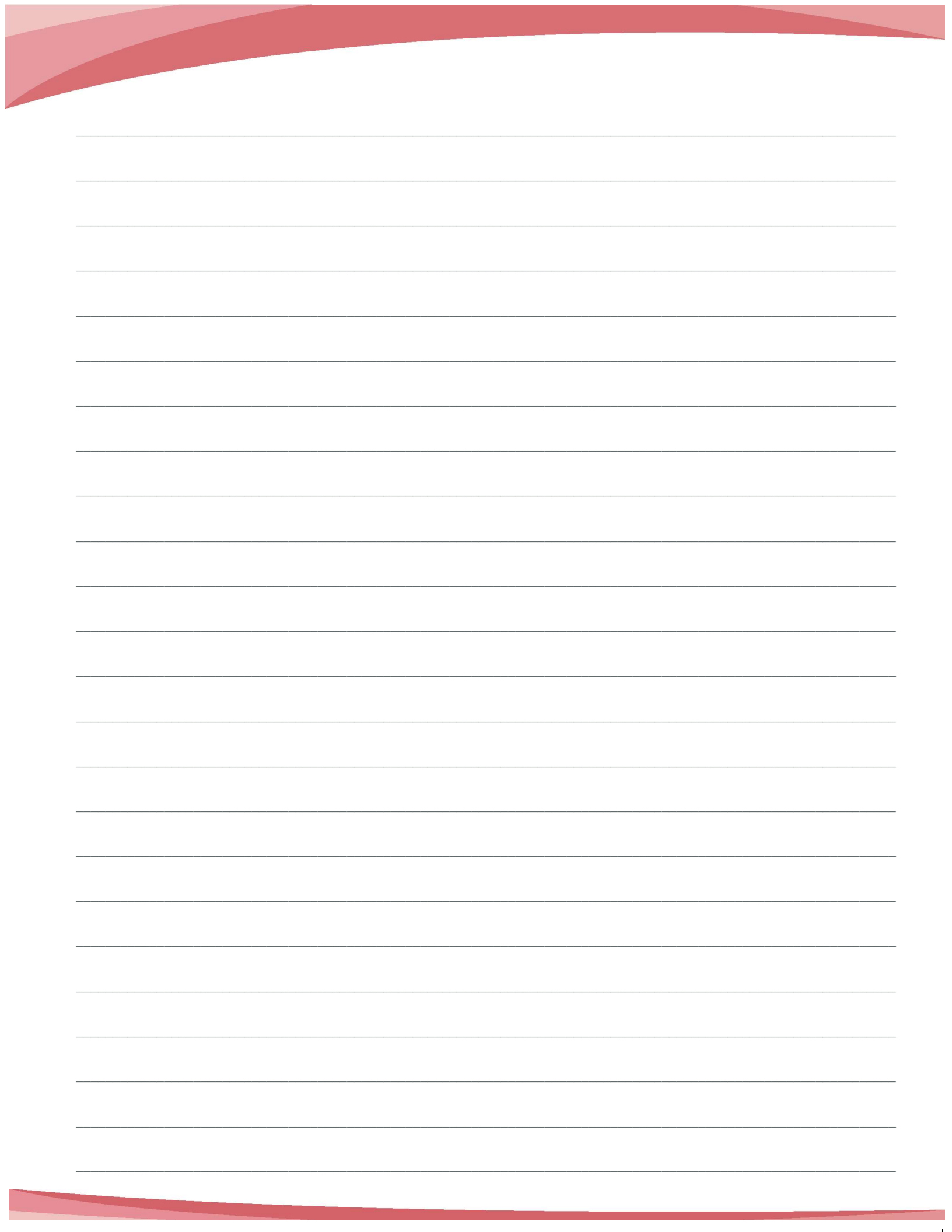
RECOMMANDATIONS EN VUE DE RÉDACTION

À l'aide de votre plan d'ensemble, travaillé dans la séance précédente. Rédigez le brouillon de votre essai argumentatif.

Il est important de suivre les recommandations suivantes :

- Référez-vous régulièrement à l'étape de conceptualisation pour vous rappeler des étapes de la séquence argumentative et de sa composition. (L'introduction, le développement, la conclusion)
- Référez-vous régulièrement à votre plan d'écriture afin de le suivre.
- Chaque idée principale ou groupement d'idées principales doivent être traités en un ou plusieurs paragraphes.
- On va à la ligne pour chaque nouveau paragraphe.↕
- On saute une ligne ↔ entre INTRODUCTION et CORPS DU TEXTE, entre chaque partie, entre corps du texte et la CONCLUSION.
- Utilisez des organisateurs textuels et des marqueurs de relations pertinents.
- Révisez votre composition au fur et à mesure que vous écrivez fin d'apporter à votre texte les corrections nécessaires.
- Veillez à la cohérence et à la cohésion de votre texte. (traitement de l'information et progression de l'argumentation)





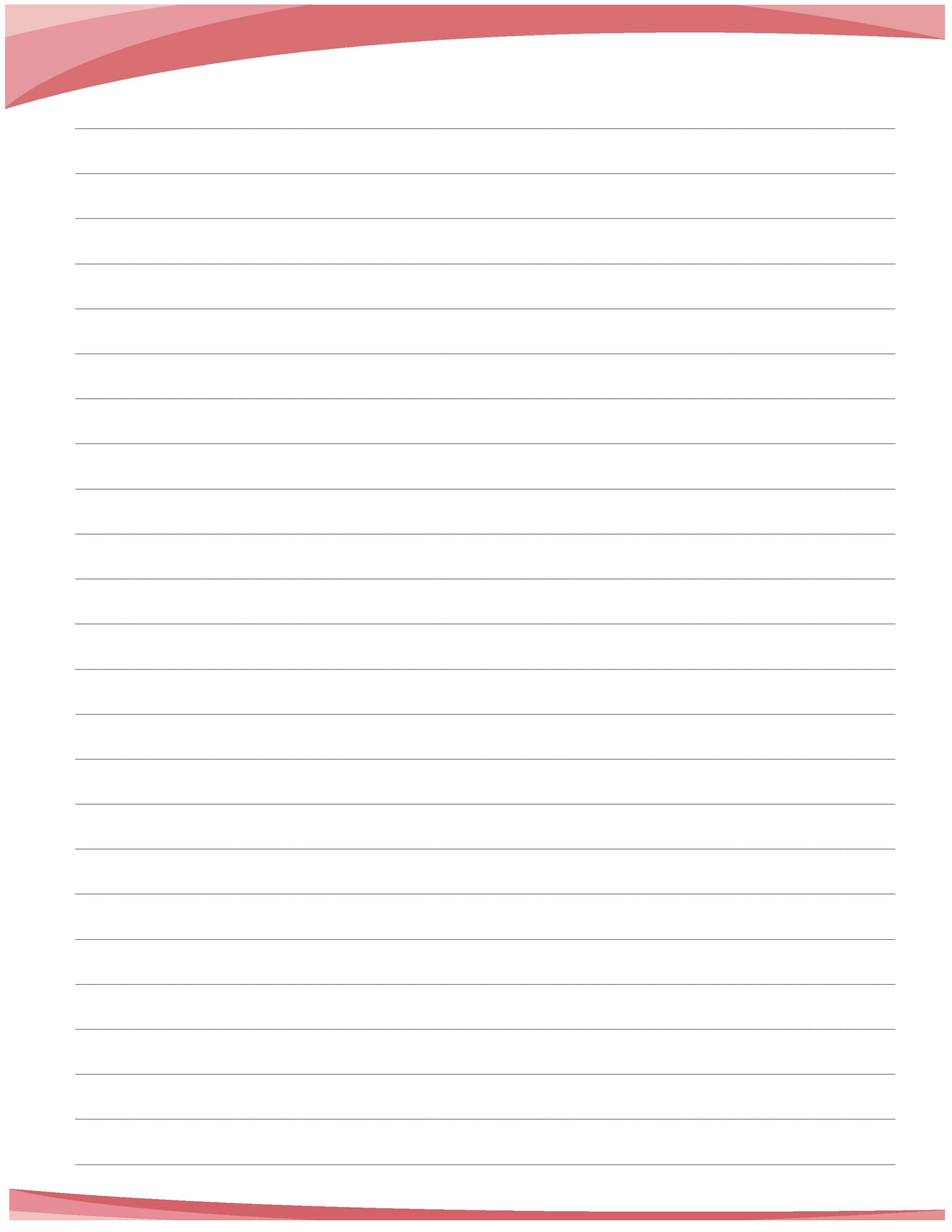
ÉTAPE DE RÉVISION ET CORRECTION DU TEXTE

Pour mieux aboutir à votre objectif d'écriture, voici quelques recommandations pour la révision de votre texte :

- Vérifiez chaque partie de votre texte à l'aide de votre plan d'écriture (plan d'ensemble)
- Relisez votre texte. Votre composition se lit comme un essai argumentatif ? Pensez à ajouter des précisions ou à éliminer des redites ou des détails peu nécessaires.
- Vérifiez vos connaissances du vocabulaire utilisé.
- Vérifiez l'orthographe grammaticale et lexicale afin de maintenir un haut degré de correction.
- Faites une révision collaborative avec vos camarades du cours.

GRILLE D'AUTOEVALUATION DE VOTRE RÉDACTION

Étape centrée sur le respect de la consigne		
Ai-je développé une réflexion personnelle à propos du chômage sous forme d'essai argumentatif.	☺	☹
Ai-je respecté le nombre de mots indiqué dans la consigne.	☺	☹
Étape centrée sur la séquence argumentative		
Ai-je suivi la séquence argumentative : introduction, développement, conclusion	☺	☹
Ai-je rédigé une introduction qui présente clairement le sujet, la thèse et le plan adopté.	☺	☹
Ai-je développé la thèse en apportant des arguments servant à l'étayer ou à la réfuter. (au moins trois arguments)	☺	☹
Ai-je rédigé une conclusion résumant et élargissant la thèse que j'ai choisie.		
Étape centrée sur l'argumentation		
Ai-je pu présenter et défendre un point de vue à l'aide d'arguments, de justifications et / ou d'exemples pertinents.	☺	☹
J'ai utilisé des arguments pertinents et convaincants pour étayer ou réfuter la thèse.	☺	☹
J'ai utilisé des exemples et des justifications pour présenter des faits, des événements et des situations en rapport avec les arguments choisis.	☺	☹
J'ai utilisé des citations et/ou des chiffres.	☺	☹
Cohérence et articulation des idées		
J'ai utilisé des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.	☺	☹
La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitent la lecture de l'essai.	☺	☹
Ai-je pu produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.	☺	☹
Critères linguistiques		
Je maintiens constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares et difficiles à repérer.	☺	☹
Je dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation.	☺	☹
L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.		
Critères sur des stratégies d'apprentissage collaboratif		
.....	☺	☹
<input type="checkbox"/> Ai-je révisé l'essai d'un de mes camarades et je lui ai donné mes impressions, mes recommandations et mes conseils de rédaction (voire des corrections)?	☺	☹
<input type="checkbox"/> Ai-je reçu les impressions, les recommandations et les conseils de rédaction (voire des corrections) de la part de mon camarade de classe?	☺	☹



ESSAI ARGUMENTÉ
GRILLE DE PRODUCTION ÉCRITE¹
NIVEAU C1 - CECRL

Candidat : _____

Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée	0	0,5	1					
Correction sociolinguistique Peut adapter sa production à la situation, au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.	0	0,5	1					
Capacité à introduire et à conclure Peut introduire son discours et formuler une conclusion pour aboutir de façon logique à son argumentation.	0	0,5	1	1,5				
Capacité à argumenter Peut présenter et défendre un point de vue à l'aide d'arguments, de justifications et/ ou d'exemples pertinents. Peut adapter ce qu'il dit en tenant compte de l'effet à produire sur le destinataire. Utilise des citations, des chiffres, des arguments d'autorité pour démontrer/étayer sa thèse.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	
Capacité à présenter des faits Peut présenter avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations en rapport avec les arguments choisis.	0	0,5	1	1,5	2			
Capacité à exemplifier Peut donner et développer des exemples et les articuler à ses arguments. Les exemples permettent de renforcer les arguments en rapport avec la thèse.	0	0,5	1	1,5	2			
Choix du plan et d'une stratégie argumentative Peut choisir un plan en fonction de la problématique, raisonnement logique. Peut utiliser la démonstration comme stratégie argumentative.	0	0,5	1	1,5				
Cohérence et cohésion Peut organiser un texte clair, fluide et bien structuré démontrant un usage contrôlé des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. Mise en page, paragraphes et ponctuation sont logiques et facilitent la lecture du texte.	0	0,5	1	1,5	2			

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue et maîtrise du vocabulaire Dispose d'un vaste répertoire lexical qui lui permet de surmonter dans recherche apparente ses lacunes. De petites bévues occasionnelles.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3,0	3,5
Maîtrise de l'orthographe L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.	0	0,5	1	1,5				

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Compétence grammaticale / orthographe grammaticale Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares et difficiles à repérer.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3,0	3,5	4
Élaboration des phrases /souplesse Dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation.	0	0,5	1	1,5	2				

Adaptée de la grille de production écrite de l'épreuve DALF C1 (Diplôme Approfondi en Langue Française)

DOSSIER DOCUMENTAIRE

DOSSIER DE LA SÉQUENCE 1 : SENSIBILISATION

Lecture : « Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus »

Livret de réponses de la séquence 1.

DOSSIER DE LA SÉQUENCE 2 : TRAITEMENT

Lectures :

« 3 idées pour lutter contre le chômage »

« Le chômage des jeunes »

Livret de réponses de la séquence 2.

DOSSIER DE LA SÉQUENCE 3 : PLANIFICATION

Guide de conceptualisation les connecteurs, les relations logiques et de la démonstration comme stratégie argumentative.

Guide pour l'élaboration du remue-méninge et le plan d'écriture.

DOSSIER DOCUMENTAIRE

DOSSIER DE LA SÉQUENCE 4 : RÉDACTION PRÉLIMINAIRE, CORRECTION, ÉDITION DE LA VERSION FINALE

Texte modèle : « Impasse du chômage »

Guide conceptuel: la citation

Exemplaire pour la version préliminaire.

Grille d'auto-évaluation de la version préliminaire.

Exemplaire pour la version finale

Grille d'évaluation de l'essai argumentatif.

DOCUMENT 1

Lisez l'article « Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus » pour bien comprendre les dimensions du phénomène.



Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus

Par Clémentine Maligorne

Le Figaro - Mis à jour le 13/01/2017 à 14:23 Publié le 13/01/2017 à 13:06

1 L'Organisation internationale du travail (OIT) prédit 201 millions de personnes sans
2 emploi dans le monde à la fin de l'année.

3 L'année 2017 s'annonce sombre pour l'emploi dans le monde. C'est le pronostic émis par la
4 très sérieuse Organisation internationale du travail. Dans un rapport publié jeudi soir, l'OIT
5 prédit que le nombre de personnes sans emploi devrait augmenter de 3,4 millions en 2017.
6 Le taux de chômage mondial passerait ainsi de 5,7% en 2016 à 5,8% cette année. Au total,
7 un peu plus de 201 millions de personnes devraient se retrouver sans emploi à la fin de
8 l'année. Et cette tendance pourrait se confirmer. L'OIT prévoit une hausse supplémentaire
9 de 2,7 millions de personnes sans travail en 2018.

10 En cause: une croissance mondiale faible et des investissements insuffisants. «La
11 croissance économique continue de décevoir et de sous-performer» explique le directeur
12 général de l'OIT, Guy Ryder. Résultat, l'économie mondiale n'est pas capable de «générer
13 suffisamment d'emplois et à plus forte raison, des emplois de qualité».

L'Amérique latine et l'Afrique subsaharienne très affectées

14 Derrière ces sombres perspectives, les réalités régionales sont contrastées. L'Amérique
15 latine, les Caraïbes et l'Afrique subsaharienne, où la population en âge de travailler
16 progresse fortement, sont des régions du monde particulièrement affectées par le chômage.
17 Ancienne locomotive du continent sud-américain, avec un taux de chômage supérieur à
18 11%, le Brésil est plongé depuis deux ans dans une récession dont il ne voit pas la fin.
19 Quant à l'Afrique subsaharienne¹, frappée par la chute des prix des matières premières, la
20 croissance y est en panne. En Afrique du Sud par exemple, le taux de chômage affiche des
21 records. Près d'un tiers de la population active et plus d'un jeune sur deux sont au chômage.

22 Toutefois, dans les pays développés, le taux de chômage devrait légèrement décliner en
23 2017 passant de 6,3% à 6,2% souligne l'OIT. Mais en Europe comme en Amérique du
24 Nord, le chômage de longue durée continue de grimper. En Europe, plus de 11 millions de
25 personnes sont sans emploi depuis plus d'un an, d'après la Commission européenne. (...)

¹ L'Afrique subsaharienne, ou l'Afrique au Sud du Sahara (également l'Afrique noire), est l'étendue du continent africain au sud du Sahara, séparée écologiquement, culturellement, ethniquement et technologiquement des pays du nord par le climat rude du plus vaste désert chaud du monde. C'est une zone vulnérable au dérèglement climatique.

DOCUMENT 2

Lisez l'article « 3 idées pour lutter contre le chômage » surlignez les informations qui pourraient vous aider à vous fournir des éléments pertinents pour la réalisation de votre tâche finale.

3 idées pour lutter contre le chômage

Alban Jarry

Le 20/03 à 04:26

Citée régulièrement parmi les principales préoccupations des Français, la lutte contre le chômage mériterait d'être renforcée et d'être transformée en cause nationale. Voici 3 idées pour contribuer à la réflexion.

1 Depuis de nombreuses années, notre État est rongé par une maladie qu'il ne parvient pas à faire disparaître.
2 Une maladie qui provoque l'exclusion, l'isolement et la pauvreté. Une maladie qui est assimilable à une
3 guerre sans merci dont il ne parvient pas à sortir vainqueur. Une maladie qui peut atteindre du jour au
4 lendemain chaque citoyen... quasiment sans préavis.

5 Dans cette société qui se numérise en permanence, qui a besoin d'agilité, le mode collaboratif est devenu
6 une force qui permet de renverser les montagnes. L'État a besoin de mobiliser plus largement pour que ce
7 combat se gagne ensemble avec tous les citoyens volontaires. Il doit tout faire pour que la lutte contre le
8 chômage soit le centre de sa politique.

9 Alors que le chômage est régulièrement classé, dans les sondages, dans les principales préoccupations des
10 Français, avec la lutte contre le terrorisme, il est étonnant de constater qu'il n'apparaît pas dans la liste des
11 " Grandes causes nationales " depuis la création de cet agrément en 1977 ! Valoriser le travail associatif et
12 de proximité pour aider au retour à l'emploi est primordial. Fournir des moyens à ceux qui se mettent à
13 disposition des autres est impératif.

14 **1ere idée : inscrire la lutte contre le chômage comme "Grande cause nationale" pour renforcer les**
15 **moyens nécessaires aux associations qui agissent au côté de l'État et des collectivités**

16 Au cours des dernières années, le label FrenchTech n'a cessé de se développer pour montrer la vigueur
17 des initiatives françaises. Il accompagne de nombreuses entreprises qui peuvent, sous cette bannière, partir
18 à la conquête de nouveaux marchés. Le numérique est une opportunité pour notre pays, car il permet de
19 nouvelles formes de développement et il montre que notre pays est particulièrement innovant.

20 Grâce aux techniques du numérique, de nombreuses idées émergent sans cesse pour lutter contre le
21 chômage. Ainsi, le travail associatif est renforcé par un maillage plus fin des postes disponibles. Des
22 entreprises peuvent proposer de nouvelles solutions pour rapprocher les talents en recherche d'emploi des
23 recruteurs en utilisant, par exemple, le big data. Des collectifs de citoyens parviennent à émerger,
24 notamment sur les réseaux sociaux, pour favoriser la visibilité des personnes qui en ont besoin...

25 Souvent, ces initiatives manquent de ressources ou de visibilité pour développer leurs actions. Les
26 entreprises ne bénéficient pas de possibilités d'investissement suffisantes pour aller plus loin dans leurs
27 démarches. L'État doit créer de nouvelles dispositions pour permettre à ces nombreuses initiatives d'être
28 plus efficaces.

29 **2e idée : création d'un statut fiscal spécifique et renforcé de défiscalisation pour faciliter le don à**
30 **des associations, ou les investissements dans des entreprises, parties prenantes de la lutte contre le**
31 **chômage**

32 Au cours d'une carrière professionnelle, où les métiers ne cessent de se transformer, où les compétences
33 évoluent, il devient de plus en plus compliqué d'éviter cette fameuse case "chômage" qui provoque
34 l'exclusion temporaire du monde de l'entreprise. Symbole de la déshumanisation de notre société, elle
35 matérialise une coupure brusque avec le monde du travail. En désocialisant, elle provoque l'isolement et
36 la remise en question de ses qualités.

37 Tout au long d'une carrière, il est primordial de se former, d'apprendre de nouvelles compétences et
38 d'essayer de s'adapter à l'évolution des métiers. Par manque de temps, d'envie ou de moyens, de nombreux
39 professionnels ne bénéficient pas des formations dont ils auraient tant besoin le jour où la rupture se
40 produit.

41 Afin de maintenir l'employabilité des salariés, périodiquement, il devrait être fait un bilan, indépendant,
42 des écarts de compétences de chaque salarié par rapport aux nouveaux besoins du monde de travail. En
43 fonction des résultats, l'employeur devrait adapter son plan de formation aux besoins de chaque personne
44 pour limiter le risque d'adaptation à l'évolution des métiers.

45 **3e idée : création d'un "bilan technique" des salariés, régulier et indépendant, permettant de**
46 **connaître et de combler les écarts avec les besoins des entreprises**

47 Au cours des prochaines années, pour atteindre l'objectif d'un retour au plein emploi, il sera nécessaire de
48 trouver bien d'autres idées supplémentaires. 3 idées ne peuvent constituer une liste exhaustive de tout ce
49 qui devrait être essayé, car il y a tant à faire...

50 En luttant contre l'obsolescence des salariés, en améliorant la fiscalité, en mobilisant, il est possible
51 d'insuffler une énergie supplémentaire dans notre système qui fasse qu'une diminution plus massive du
52 chômage soit possible en France.

En savoir plus sur <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/cercle-167725-3-idees-pour-lutter-contre-le-chomage-2073684.php#474RS33SzxvAIAZ.99>

Société

Publié le 13.02.2006

1 Les jeunes restent les principales victimes du chômage en France. Alors que la moyenne
2 nationale a pointé à 10% en février 2005, avant de redescendre, fin décembre 2005, à 9,5%,
3 le chômage des jeunes (15 à 24 ans) culmine à 22%, contre 8,6% des 25-49 ans et 6,8% des
4 plus de 50 ans. Explication avancée : les contrats temporaires (Intérim, CDD...), apanage des
5 jeunes (un jeune sur cinq occupe ce type d'emplois), ont été les premiers touchés par le
6 ralentissement économique entre 2002 et 2004. Dans un contexte économique difficile, ces
7 contrats sont les premiers à être supprimés, les entreprises y recourant moins. De plus, ils ne
8 sont généralement pas convertis en CDI, et le salarié rencontre plus de difficultés dans sa
9 recherche d'un nouvel emploi.

10 Les débuts de carrières, généralement composés de contrats courts, sont de plus en plus
11 poussifs. Selon l'INSEE, 28% des jeunes qui étaient actifs en 2003 ont traversé une période
12 sans emploi, contre 17% pour l'ensemble des actifs. Près d'un jeune actif sur dix n'a pas
13 occupé d'emploi au cours de cette même année.

14 De plus, on constate qu'aujourd'hui un diplôme élevé n'est plus forcément garant d'un contrat
15 à durée indéterminée. Parmi les diplômés de niveau BAC+2 qui travaillaient en 2003, 14%
16 ont été sans emploi au moins une fois au cours de l'année suivante. Ce chiffre grimpe à 20%
17 pour les diplômés du supérieur long (Bac + 4/5). Le diplôme reste néanmoins le meilleur
18 garant d'une insertion professionnelle : 68% des diplômés du supérieur qui travaillaient en
19 2003 disposaient encore d'un CDI l'année d'après, contre 43% des non-diplômés.

20 (...) Le chômage des jeunes est un casse-tête partout dans l'Union Européenne. Le taux de
21 chômage des 15-24 ans dans les 25 pays de l'UE est de 18,6%, soit plus de deux fois supérieur
22 au taux global de 9%, selon les données fournies par Eurostat pour l'année 2004. Dans le bas
23 du classement, la Pologne, où 39,5% des jeunes sont à la recherche d'un emploi, suivie de la
24 Slovaquie (32,3%), la Grèce (26,9%) et la France (22%). Les bons élèves sont les Pays-Bas,
25 où seulement 8 % des 15-24 ans au chômage, suivis du Danemark (8,2%), L'Irlande (8,3%)
26 et l'Autriche (9,7%). Le Royaume-Uni affiche un écart impressionnant : le taux de chômage
27 des jeunes (12,1%) y est presque trois fois supérieur à celui du chômage global (4,7%).

Impasse du chômage

La défaite la plus dramatique de notre société est son incapacité à donner une place à chacun. Étrangement, le constat de cette défaite est brouillé par l'emploi d'un mot qui désignait autrefois une circonstance agréable, le chômage. Les journées chômées étaient les repos accordés en l'honneur de la fête d'un saint ou en l'honneur d'un événement glorieux, victoire ou naissance d'un prince. Ce même mot définit maintenant l'impossibilité de jouer un rôle actif dans la collectivité. Être en chômage, c'est être en trop.

Paradoxalement, l'extension de cette plaie est le résultat d'un magnifique succès de notre intelligence : faire reculer la malédiction du travail. Les machines, maintenant aidées par les outils informatiques, font la plus grande part des tâches autrefois nécessaires, et cette heureuse évolution va certainement se prolonger. La conséquence normale devrait être de permettre à chacun d'étendre dans son parcours de vie la place des activités choisies. Par une aberration monstrueuse, nos sociétés ont fait du travail la principale clé d'entrée dans la société. Celui qui ne trouve pas de travail se trouve exclu.

En fait, nos lointains ancêtres n'ont imaginé de retourner le sol, de le semer, de récolter, de mettre à l'abri la nourriture produite que depuis à peine quinze mille ans. Certes, ce statut d'éleveurs-agriculteurs permettait de disposer d'une plus grande quantité de nourriture, mais le prix à payer, l'obligation de travailler, a pu paraître à certains bien lourds. Pour alléger ce poids, nos sociétés ont imaginé de sacrifier ce qui n'est qu'une contrainte douloureuse.

L'accès de chacun aux biens produits par l'effort de tous a été conditionné jusqu'à présent par sa participation à cet effort : « à chacun selon ses mérites ». Mais, pour produire, il faut désormais moins d'efforts ; un jour viendra où il n'en faudra presque plus ; les machines s'en chargeront. Nous devrions nous en réjouir ; stupidement, par manque d'imagination devant ces conditions nouvelles, nous le déplorons. Pour maintenir le système de répartition d'autrefois, nous inventons de produire des biens rigoureusement inutiles, les « gadgets », dont nous nous efforçons de persuader les consommateurs qu'ils sont nécessaires; cela donne du travail à ceux qui les produisent, à ceux qui en font la publicité, à ceux qui les vendent, à ceux qui les détruisent ; mais ce travail n'est qu'une fatigue inutile et dévore souvent des ressources non renouvelables de la planète. Cette fuite en avant vers la consommation aboutit à une véritable obésité des sociétés les plus riches.

Donner du travail à tous, est-ce vraiment l'objectif ? Pour le mettre en doute, il suffit de remarquer que la disparition des malfaiteurs, privant de travail tous ceux qui luttent contre eux, serait un facteur d'accroissement du chômage. Il est temps de s'interroger sur la finalité de la vie en commun.

(± 490 mots).

ALBERT JACQUARD, *A toi qui n'es pas encore né(e)*, Calmann-Lévy, 2000, pp.185-187

A decorative graphic at the top of the page features a red ribbon that curves across the top and down the right side. On the left, a grey circle with a white border is attached to the ribbon.

CORRIGÉS

ÉTAPE D'EXPOSITION (1) : SENSIBILISATION ET ANTICIPATION

1. Qu'est-ce que le chômage ? Définissez-le selon vos propres termes.
2. Nommez deux causes du chômage que vous trouvez importantes.
3. Donnez un exemple des conséquences qui peut entraîner le chômage.

 Pour les questions suivantes vous pouvez vous documenter sur Internet.

4. Connaissez-vous quel est le taux du chômage dans votre pays ?

La grande enquête intégrée des foyers (GEIH par ses sigles en espagnol) est une enquête sur la demande d'information sur les conditions d'emploi des personnes.

En Mars 2017, le taux de chômage était de 9,7% et 486 mille personnes ont trouvé un emploi.

En Mars 2017, 21 millions 932 000 personnes étaient employées, 486.000 personnes plus de Mars 2016. Cette création d'emplois de mois de l'industrie manufacturière (jusqu'à 10 travailleurs) se démarque.

(D'après le Département Administratif National de Statistique- DANE par ses sigles en espagnol)

2. Actuellement le gouvernement colombien compte avec deux outils pour la génération de travail : Le Service de l'Emploi et l'Agence Publique de l'Emploi, connaissez-vous ces initiatives ? En quoi consistent-elles ? Sont-elles suffisantes ?

Ils sont deux programmes colombiens qui cherchent à fournir aux travailleurs qualifiés des outils pour qu'ils puissent trouver en emploi.

Le service d'emploi et l'Agence Publique de l'Emploi sont dirigés par le Ministère du travail en Colombie. D'autres organismes comme le Service National d'Apprentissage (SENA par ses sigles en espagnol) aident dans la recherche d'emploi ainsi que dans la formation technique et professionnelle des citoyens colombiens.

ÉTAPE D'EXPOSITION (2) : COMPRÉHENSION GLOBALE ET COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE

COMPRÉHENSION GLOBALE DU DOCUMENT

- a. Quel est le titre du document ? :

« Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions chômeurs en plus »

- b. Complétez le tableau

Quel est l'auteur ?	Quelle est sa source ?	Quel est sa date de parution ?
Clémentine Maligorne	Le Figaro	13/01/2017

- c. Ce document est :

Un extrait d'un article de journal

Justifiez votre choix :

Certains indices permettent d'arriver à cette conclusion : les guillemets confirment qu'il s'agit d'un extrait et non d'un article complet. La source (Le figaro) confirme que ce document provient de la presse française.

- d. Quel est le thème de ce document ?

La croissance du chômage au niveau mondial.

e. Retrouvez la signification du sigle OIT : « **Organisation Internationale du Travail** »

f. Quels sont les organismes internationaux dont le texte s'agit :

L' **Organisation Internationale du Travail** et La **Commission européenne**

g. D'après vous, le contenu du document, les affirmations et les prévisions de l'OIT et de la Commission européenne sont fiables ? Expliquez votre réponse.

Oui, les affirmations ainsi que les prévisions de l'OIT et de la Commission européenne sont fiables car il s'agit de deux institutions internationales qui s'occupent d'analyser la situation du chômage et de l'emploi dans le monde entier en au sein de la communauté européenne.

1. Quel type de séquence textuelle prédomine dans l'article « **Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions chômeurs en plus** » ? Justifiez votre réponse.

Il se peut qu'il y ait deux types de séquences.

Mais une des séquences sera toujours

dominante

COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE DU DOCUMENT

I. À deux, relisez le document « **Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions chômeurs en plus** » (doc1) et répondez aux questions.

a. Quelle est la problématique soulevée dans ce document ?

L'année 2017 s'annonce sombre pour l'emploi dans le monde.

b. Expliquez dans vos mots la phrase :

" L'année 2017 s'annonce sombre pour l'emploi dans le monde » (ligne 3)

Il y a une perspective assez négative par rapport au taux du chômage dans le monde pour l'année 2017

c. Dans le texte, quelles autres phrases renvoient à l'adjectif « sombre » Relevez-les.

Derrière ces sombres perspectives, les réalités régionales sont contrastées.

d. Selon l'article, quelles sont les prédictions futures concernant le chômage dans le monde ?

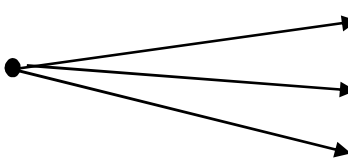
Dans un rapport publié jeudi soir, l'OIT prédit que le nombre de personnes sans emploi devrait augmenter de 3,4 millions en 2017. Le taux de chômage mondial passerait ainsi de 5,7% en 2016 à 5,8% cette année. Au total, un peu plus de 201 millions de personnes devraient se retrouver sans emploi à la fin de l'année.

La séquence textuelle est une notion proposée par Jean-Michel Adam (1990). Pour lui, le texte comme « unité séquentielle permet d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle en termes hiérarchiques assez généraux. » (Adam, 1990, p.85) Rappelez-vous :

- **La Séquence descriptive** : elle sert à décrire des événements, des phénomènes, etc.
- **La Séquence narrative** : elle sert à raconter des événements ou des faits qui se succèdent en ordre chronologique. Exemple : des récits, des faits divers, etc.
- **La Séquence explicative** : Elle sert à expliquer, à analyser, à synthétiser ou à donner des informations sur un sujet donné.
- **La séquence argumentative** : Elle sert à délibérer, à persuader ou à convaincre à partir de l'étayage ou le refus d'une thèse.
- **La séquence justificative** : Elle sert à exprimer un point de vue sans qu'il soit nécessaire de persuader ou de convaincre quelqu'un.
- **La séquence conversationnel-dialogal** : Elle fait le point sur le discours direct comme par exemple dans les conversations, les poèmes, les discours publicitaires ou politiques.

e. **Les faits** : Repérez la progression du taux de chômage dans le monde (lignes 1 à 9).

Complétez les phrases suivantes en cochant la bonne réponse ou en donnant l'information demandée.

- La fin de l'année, l'OIT **prédit** 201 millions de personnes sans emploi dans le monde entier.
- En 2017, le chômage 
 - le nombre de personnes sans emploi devrait augmenter de 3,4 millions**
 - Le taux de chômage mondial passerait ainsi de 5,7% en 2016 à 5,8%**
 - c'est-à-dire Au total, un peu plus de 201 millions de personnes devraient se retrouver sans emploi à la fin de l'année**
- L'année suivante, l'OIT prévoit une hausse **Supplémentaire** } de **2,7 millions de personnes sans travail en 2018**

f. **Les raisons** : Repérez les explications de la croissance du chômage dans le monde. (Lignes 17 à 20)

- au Brésil : **est plongé depuis deux ans dans une récession dont il ne voit pas la fin.**
- en Afrique subsaharienne : **elle est frappée par la chute des prix des matières premières.**

g. **des exemples** : Relevez des cas concrets de la croissance chômage autour du monde. (Lignes 14 à 16)

I. Dans l'hémisphère sud :

- En Afrique du sud : **le taux de chômage affiche des records. Près d'un tiers de la population active et plus d'un jeune sur deux sont au chômage.**
- En Amérique latine et les caraïbes : **la population en âge de travailler progresse fortement, sont des régions du monde particulièrement affectées par le chômage.**

II. Dans l'hémisphère nord

- En Europe et aux États-Unis : **en Europe comme en Amérique du Nord, le chômage de longue durée continue de grimper.**

III. D'après ces exemples, pourrait-on affirmer que la croissance du chômage est généralisée dans le monde entier ? Expliquez votre réponse.

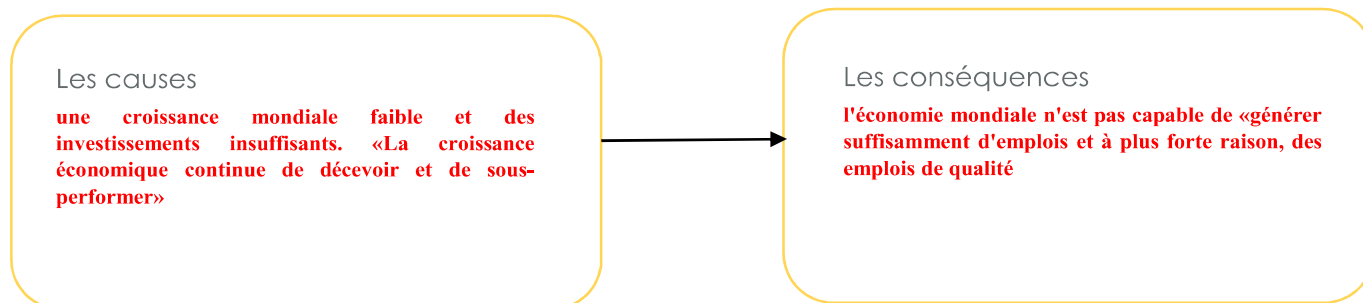
Oui, le chômage touche non seulement les pays les plus pauvres du monde, (ceux qui sont dans l'hémisphère sud) mais aussi les pays les plus développés (ceux qui sont dans l'hémisphère nord : quelques pays européens et les États-Unis)

IV. Les exemples précédents ainsi que les informations fournies dans les lignes 22 à 25 aident à renforcer la problématique proposée dans le document ?

Expliquez votre réponse.

Oui, ils sont des cas concrets qui présente que ce phénomène prend de l'ampleur.

h. **La cause et la conséquence** : Complétez le schéma suivant en résumant la cause et la conséquence du chômage dans le panorama mondial, d'après Guy Ryder, directeur général de l'OIT.



COMPRÉHENSION FINALISÉE

I. Pour aller plus loin :

De plus en plus de travailleurs pauvres

Autre point noir de ce tableau dressé par l'OIT **[est]** la croissance du nombre de travailleurs pauvres. Dans les pays en développement, le nombre de travailleurs gagnant moins de 3,10 dollars (2,9 euros) (...)

Pour beaucoup, le travail reste précaire. Les «formes vulnérables d'emploi», tels que les travailleurs familiaux non rémunérés ou les travailleurs à leur propre compte, constitueraient plus de 42% de l'emploi total, soit 1,4 milliard de personnes dans le monde en 2017, selon le rapport. (...).

Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus, Clémentine Maligorne (2017)

a. L'extrait ci-dessus présente deux autres problèmes concernant la précarité du travail. Lesquels ? Définissez-les en vos propres mots.

Problème #1

*** croissance du nombre de travailleurs pauvres**

Problème # 2

- a. **les travailleurs familiaux non rémunérés**
- b. **les travailleurs à leur propre compte**

ÉTAPE DE TRAITEMENT (1) : Repérage et conceptualisation

Durée : 2 heures et 30 minutes

Objectifs : Connaître la séquence argumentative et construire son opinion.

Mode d'emploi :

- Les textes que vous lirez vous aideront à repérer les étapes essentielles de la séquence argumentative. (l'introduction, le développement, la conclusion).
- De même, vous vous verrez proposer des exercices portant sur le repérage d'arguments, des exemples ou bien des citations dont vous pouvez vous en servir pour construire
- Finalement, les activités proposées vous aideront à construire l'argumentation requise dans la tâche finale.

1. Compréhension du document

Lisez le document « **3 idées pour lutter contre le chômage** » extrait du journal Les Echos.

Faites attention à sa séquence textuelle dominante.

Répondez

a. Quel est le sujet du texte ?

Quelques idées contre le chômage

b. Quelle est la séquence textuelle dominante du document ?

Séquence argumentative

c. Résumez le propos du texte en quelques lignes. (Chapeau du texte)

Le texte montre trois alternatives ou trois idées pour lutter contre le chômage.

d. Dans les lignes 1 à 5, Alban Jarry fait référence au nom « maladie ». À quels problèmes sociaux rapporte-t-il ce nom ?

à l'exclusion, l'isolement et la pauvreté.

2. Les arguments et les exemples

a. Dans le texte « **3 idées pour lutter contre le chômage** » repérez les trois idées proposées.

Idée #1 : **inscrire la lutte contre le chômage comme "Grande cause nationale"**

Idée #2 : **création d'un statut fiscal spécifique et renforcé de défiscalisation pour faciliter le don à des associations, ou les investissements dans des entreprises**

Idée #3 : **création d'un "bilan technique" des salariés, régulier et indépendant, permettant de connaître et de combler les écarts avec les besoins des entreprises**

Chapeau:

Texte bref qui introduit un article de journal, de revue. (Placé immédiatement sous le titre, il coiffe l'article.)

b. Pour chaque idée trouvez le(s) argument(s) et l' /les exemple(s).

Idée #1		Idée #2	
Argument(s)	Exemple(s)	Argument(s)	Exemple(s)
<p>Le numérique est une opportunité pour notre pays, car il permet de nouvelles formes de développement et il montre que notre pays est particulièrement innovant.</p> <p>...</p> <p>Grâce aux techniques du numérique, de nombreuses idées émergent sans cesse pour lutter contre le chômage</p> <p>...</p> <p>Des entreprises peuvent proposer de nouvelles solutions pour rapprocher les talents en recherche d'emploi des recruteurs</p>	<p>le label FrenchTech n'a cessé de se développer pour montrer la vigueur des initiatives françaises. Il accompagne de nombreuses entreprises qui peuvent, sous cette bannière, partir à la conquête de nouveaux marchés.</p> <p>...</p> <p>le travail associatif est renforcé par un maillage plus fin des postes disponibles</p> <p>...</p> <p>en utilisant, par exemple, le big data.</p>	<p>.Au cours d'une carrière professionnelle, où les métiers ne cessent de se transformer, où les compétences évoluent, il devient <u>de plus en plus compliqué d'éviter</u></p> <hr/> <p>Afin de maintenir l'employabilité des salariés, périodiquement, il devrait être fait un bilan, indépendant, des écarts de compétences de chaque salarié par rapport aux nouveaux besoins du monde de travail</p>	<p>Tout au long d'une carrière, il est primordial de se former, d'apprendre de nouvelles compétences et d'essayer de s'adapter à l'évolution des métiers</p> <hr/> <p>En fonction des résultats, l'employeur devrait adapter son plan de formation aux besoins de chaque personne pour limiter le risque d'adaptation à l'évolution des métiers.</p>
	Idée #3		
	Argument(s)	Exemple(s)	
	création d'un "bilan technique" des salariés, régulier et indépendant, permettant de connaître et de combler les écarts avec les besoins des entreprises	Pas d'exemple	

c. Est-ce que les arguments et les exemples traités par Alban Jarry dans son texte peuvent vous servir dans l'élaboration de votre argumentation ?

- Oui
- Non

Expliquez votre réponse :

d. Quelles autres idées vous viennent à l'esprit pour lutter contre le chômage. Dressez une liste.

3. Comparez vos réponses par binômes.
4. Confirmez et comparez vos réponses avec le corrigé.

ÉTAPE DE TRAITEMENT (2) : Repérage et conceptualisation

Durée : 2 heures

Objectifs : Reconnaître la séquence argumentative et construire son opinion.

Lisez le document 3 : « **Le chômage des jeunes** » extrait de 20minutes.fr. Tout au long de la lecture et du travail de compréhension écrite, vous allez reconnaître et repérer les différentes étapes de la séquence argumentative du texte.

1. L'article que vous venez de lire est un texte argumentatif. Quel en est le sujet ?

Chômage et jeunesse

2.  Pour la question suivante vous pouvez vous documenter sur Internet.

Cherchez la définition des mots et des sigles suivants :

Intérim* : intérimaire – travailleur précaire

CDD : contrat à durée déterminée

CDI : contrat à durée déterminée

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques.

BAC : Le baccalauréat

BAC+2 : avoir un diplôme de BTS et DUT

(Bac + 4/5) : Avoir un Master 1 (maîtrise) ou un Master 2.

Eurostat : Organisation des statistiques européennes.

(*) intérimaire

4. Quel est la thèse de cet article. Elle a été explicitement mentionnée dans l'introduction. (Lignes 1 à 4)

Les jeunes restent les principales victimes du chômage en France

5. Dans l'introduction de cet article, relevez le passage qui vous permet de confirmer la thèse. (Lignes 4 à 6)

« les contrats temporaires (Intérim, CDD...), apanage des jeunes (un jeune sur cinq occupe ce type d'emplois), ont été les premiers touchés par le ralentissement économique entre 2002 et 2004 »

4. Repérez les numéros des lignes des trois différentes parties de la séquence argumentative de cet article.

- L'introduction : Lignes **1 à 9**
- Le développement : Lignes **10 à 27**

6. Reformulez en une seule phrase les trois arguments utilisés dans la phase argumentative (développement)

Argument # 1 : _____.

Argument # 2 : _____.

Argument # 3 : _____.

Comparez vos réponses par binômes.

Confirmez et comparez vos réponses avec le corrigé.

7. REFLECHISSEZ-Y !

a. Quelles sont les causes du chômage dans votre pays. Trouvez au moins 3.

Suivez le schéma suivant :



Cause # 1 : _____.

Argument #1 :
_____.

Exemple # 1 :

_____.

Cause # 2 : _____.

Argument #2 :
_____.

Exemple # 2 :

_____.

Cause # 3 : _____.

Argument #3 :
_____.

Exemple # 3 :

_____.

Références bibliographiques et de sitographie

20 Minutes (2006) Le chômage de jeunes. *20 Minutes*. Repéré à

<https://www.20minutes.fr/societe/6739-20060213-le-chomage-des-jeunes>

Adam, J. M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Editions Mardaga.

Alban, J. (2017) 3 idées pour lutter contre le chômage. *Les Échos.fr*. Repéré à

<https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/cercle-167725-3-idees-pour-lutter-contre-le-chomage-2073684.php>

Jacquard, A. (2000). *A toi qui n'es pas encore né (e)*. Calmann-Lévy.

Maligorne, C. (2017). Fin 2017, le monde comptera 3,4 millions de chômeurs en plus. *Le*

Figaro. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/social/2017/01/13/20011-20170113ARTFIG00149-fin-2017-le-monde-comptera-34-millions-de-chomeurs-en-plus.php>

Construction et design

VARGAS-GONZALEZ. Iván Darío

Infographiste (mise en pages et maquette graphique)

ACOSTA-DAZA. Harold Camilo

Mai 2017

Universidad de Pamplona
Facultad de Educación
Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión de Conocimiento

Este cuestionario se enmarca en el desarrollo de la investigación UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ENCAMINADA AL DESARROLLO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN FLE NIVEL C1.1 EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

El objetivo de este instrumento es conocer las habilidades de escritura académica en un curso de FLE nivel C1.1 a través de la implementación una unidad didáctica para el desarrollo los procesos de escritura académica.

1. ¿Cómo la etapa de sensibilización y anticipación te permitió construir por ti mismo una definición general del problema a abordar en tu argumentación?
2. ¿Cómo la etapa de sensibilización y anticipación te permitió reconocer el /los contexto(s) cultural(es) y social(es) en que se presenta el problema a abordar en tu argumentación?
3. ¿De qué manera las lecturas propuestas en cada secuencia te permiten abordar el tema propuesto para tu argumentación?
4. ¿De qué manera las afirmaciones referidas por diferentes organismos, autoridades, y actores al interior de las lecturas te permiten confirmar el propósito argumentativo de cada artículo?
5. ¿Cómo las lecturas propuestas en cada secuencia te han permitido conocer el tema de tu argumentación y profundizar en sus causas, problemas y soluciones?
6. ¿Cómo las lecturas propuestas en cada secuencia te han permitido construir una opinión personal acerca del tema de tu argumentación?
7. ¿La etapa de conceptualización respecto a: las definiciones de la secuencia textual, el ensayo argumentativo, los tipos de argumentos y ejemplos, ha sido significativa para la comprensión y el desarrollo de la tarea final? ¿De qué manera?
8. ¿Esta etapa de conceptualización te ha permitido reconocer con mayor facilidad la secuencia argumentativa, los argumentos y los ejemplos al interior de las lecturas propuestas? ¿De qué manera?
9. ¿En la etapa de tratamiento: te fue posible reconocer con facilidad los hechos, argumentos y ejemplos asociados al problema a tratar en tu argumentación? ¿De qué manera?

10. ¿En la etapa de tratamiento: te fue posible examinar las causas, las consecuencias y las posibles soluciones al problema a abordar en tu argumentación? ¿De qué manera?
11. ¿En la etapa de identificación, te fue posible reconocer cada una de etapas de una secuencia argumentativa (introducción, desarrollo, conclusión)? ¿De qué manera?
12. ¿Estas secuencias te han permitido construir paulatinamente tu argumentación a través de la reflexión del problema en tu contexto cultural y social? ¿De qué manera?
13. ¿Cómo el trabajo en grupo (binomios) te ha permitido aprender mejor?
14. ¿Crees que el cuadernillo de respuestas fomenta la autocorrección y la autoevaluación de tu proceso de aprendizaje?

Apéndice H. Entrevista retrospectiva con grupo focal

ENTREVISTA

En el curso de Producción de Texto Académico en Francés se propuso una unidad didáctica con el fin de proponer un tratamiento metodológico y didáctico en torno a al ensayo argumentativo, correspondiente al nivel C1.1 del Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas. Por tal razón, nos gustaría conocer sus opiniones y recomendaciones.

PREGUNTAS**Planificación**

¿Cuándo escribe un ensayo argumentativo tiene en cuenta algunos momentos previos? *¿Cuáles?*

Escritura

2. Al escribir un ensayo ¿sigue algún tipo de orden lógico o estructural para su composición?

¿Cuál?

- *¿Cómo se hace una introducción?*

- *¿Cómo se hace una conclusión?*

3. ¿Qué aspectos tiene en cuenta en el desarrollo de su argumentación?

- *¿Qué estrategia argumentativa utiliza?*

- *¿Cómo escoge sus argumentos?*

Revisión

¿Cómo hace la revisión de sus escritos?

- ¿qué revisa?

Opinión

¿Qué incidencia tuvo la implementación de la unidad didáctica trabajada en el curso en su proceso de escritura?

¿Dicha implementación influyó en los resultados de su producción escrita?

¿Tiene algún tipo de sugerencia en torno a la implementación de la unidad didáctica?

¿Qué sugerencias tiene en torno a la implementación de la unidad didáctica?

Apéndice I. Ejemplo del Diario de Campo

Entrada 3

Secuencia # 3: Tratamiento: 2. Observación de un modelo y construcción de un plan de escritura.

Fecha y hora	Lugar	Participantes	Objetivos	Número de estudiantes	Duración
Lunes 15 de mayo de 2017	RG 206	Estudiantes PTA-francés	Intervención # 3 Reconocer y comprender las diferentes etapas de la secuencia argumentativa en un texto (2) y construir un plan de escritura.	16	3 horas
Descripción del lugar	El laboratorio RG 206 es un espacio físico dedicado al desarrollo de las clases de lengua extranjera en inglés o francés. Este laboratorio dispone de 30 equipos de cómputo con Internet cableado. Un computador portátil de uso exclusivo del profesor. Una pantalla de televisión LSD en la que se proyecta el computador portátil y un sistema de sonido.				

La clase inicia en su horario habitual. Los estudiantes llegan puntual al laboratorio. Una semana después de haber entregado las notas del segundo corte y después de haber tenido una semana de trabajo en algo nuevo, los estudiantes están mucho menos estresados. De hecho, algunos estudiantes preguntan si continuaremos con el trabajo sobre la argumentación. Respondo afirmativamente.

Para empezar la clase, lanzo una pregunta al grupo respecto a quién podría resumir lo que hemos venido haciendo desde la semana pasada. Un estudiante levanta su mano y hace su intervención:

« On travaille l'essai argumentatif sur le chômage. On a fait quelques lectures et nous avons cherché les problèmes associés à ce problème »

Enseguida, pregunto si recuerdan los títulos de las lecturas. Estos no son recordados fácilmente. Por tal razón, pido que busquen el material que se les ha proporcionado para verificar el nombre de los artículos. Asimismo, pido que resumamos en grupos de dos personas, el propósito de estos textos.

Los estudiantes buscan el material y confirman algunos de los títulos. Los comentan entre ellos en español, otros en francés. Para que esta actividad se asigna 10 minutos.

Pasado los diez minutos, socializamos las respuestas de tres grupos de trabajo. De esta manera se concluye: