

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA A ESTUDIANTES DE NIVEL B2
DE LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES Y LETRAS

Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua para optar por el grado y título de Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua

MARÍA DEL ROCÍO RUIZ RAMÓN

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2024

DEDICATORIA

A mis papás, Marta y Gerardo, y a mis tías, Marietta y Dolores por nunca dudar en apoyarme en todos mis estudios y proyectos.

A Dios, por darme siempre fuerzas para seguir creyendo y trabajando para cumplir mis objetivos.

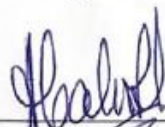
AGRADECIMIENTO

Agradezco al director de este trabajo, Luis Serrato, por sus múltiples correcciones y perspectivas que me ayudaron a afinar y completar esta investigación. Sus muchos recursos y conocimiento me permitieron avanzar aun cuando el proceso resultaba confuso. Su compromiso con su labor de director aseguró que yo pudiera concluir este largo proceso.

A la Dra. Patricia Guillén por su ayuda en la coordinación de la práctica requerida para probar el diseño didáctico propuesto en este trabajo. Sin su apoyo no habría sido posible conseguir a los estudiantes, ni llevar a cabo la práctica de manera exitosa. Gracias por comprometerse con esa parte del proceso de manera que yo pudiera concluir este proyecto.

Por último, agradezco a todos los estudiantes que participaron en mis lecciones, quienes decidieron asistir a clases virtuales durante sus tardes de sábado, aún si era tiempo de vacaciones, con el fin de mejorar su español académico y apoyarme en mi trabajo. Son la razón por la cual esta investigación fue pensada y desarrollada y ver la satisfacción y ayuda que les brindó a ellos, mi público meta, me llena de gran satisfacción y alegría.

Este trabajo final de investigación aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Posgrado en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua.



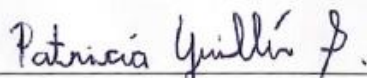
Dra. Annette Calvo Shadid
**Representante de la Decana
Sistema de Estudios de Posgrado**



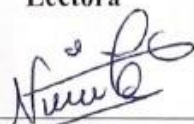
M.L. Luis Serrato Pineda
Profesor Guía



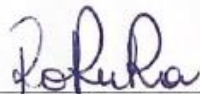
M.L. Ericka Vargas Castro
Lectora



Dra. Patricia Guillén Solano
Lectora



M.S. Nera Gómez Mora
**Representante de la Directora del
Programa de Posgrado**



María del Rocío Ruiz Ramón
Sustentante

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
TABLA DE CONTENIDO	v
RESUMEN EN ESPAÑOL	ix
ABSTRACT.....	x
LISTA DE CUADROS.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 JUSTIFICACIÓN	1
1.2 OBJETIVOS	6
1.2.1. OBJETIVO GENERAL.....	6
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
1.3.1 ESTUDIOS RELACIONADOS CON EFA DIRIGIDOS A HNN DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA	7
1.3.2 ESTUDIOS QUE BUSCAN IDENTIFICAR NECESIDADES DE HNN DE ESPAÑOL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS	12
1.3.3 TRABAJOS QUE EVALÚAN LOS RESULTADOS DE CURSOS DE EFA YA IMPARTIDOS	17
1.3.4 TRABAJOS QUE ANALIZAN LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL ACADÉMICO DE ESTUDIANTES HNN	22
1.3.5 TRABAJOS ENFOCADOS EN LA EVALUACIÓN DEL EFA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS.....	24

1.4	MARCO TEÓRICO	26
1.4.1	ENSEÑANZA DE LENGUAS CON PROPÓSITOS O FINES ESPECÍFICOS 27	
1.4.2	EL ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS.....	28
1.4.3	ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA ACADÉMICA	29
1.4.4	GÉNEROS DISCURSIVOS Y ESCRITURA ACADÉMICA	30
1.4.5	LOS GÉNEROS DISCURSIVOS	31
1.4.6	GÉNEROS ACADÉMICOS.....	32
1.4.6.1	GÉNEROS ACADÉMICOS ESCRITOS: CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	33
1.4.7	EL DISCURSO ESCRITO	37
1.4.8	LA ESCRITURA ACADÉMICA.....	38
1.4.9	EL PROCESO DE ESCRITURA	41
1.4.10	EL ENSAYO	43
1.4.11	EL ENSAYO ARGUMENTATIVO	46
1.5	METODOLOGÍA.....	48
1.5.1	DATOS RELATIVOS A LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	48
1.5.1.1	POBLACIÓN META	48
1.5.1.2	CANTIDAD Y PERFIL DE LOS ESTUDIANTES	52
1.5.3	LA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS.....	56
1.5.4	EL CONCEPTO DE TAREA.....	58
1.5.5	EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS	59
1.5.6	CREACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS EN EL ENFOQUE POR TAREAS	60

1.5.7 LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS EN ELE	64
1.5.8 LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD Y EL ENFOQUE POR TAREAS	65
1.5.9 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE EFA	67
1.5.10 LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS EN ELE	70
1.5.11 ENSEÑANZA DE GÉNEROS ACADÉMICOS: EL ENSAYO	73
1.5.12 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE GÉNEROS ACADÉMICOS	73
1.5.13 LA ENSEÑANZA DEL ENSAYO	76
1.5.14 PROCESO SEGUIDO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	81
1.5.16 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES REALIZADO	84
CAPÍTULO II. MACROUNIDAD.....	95
2. ESTRUCTURA DE LA MACROUNIDAD	95
2.1 OBJETIVOS GENERALES	95
2.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	95
2.2 UNIDADES DIDÁCTICAS	96
CAPÍTULO III. RESULTADOS.....	113
3. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS DIFERENTES PARTES DEL ENSAYO	113
3.1 EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CURSO UTILIZADOS EN LOS ENSAYOS FINALES.....	118
3.2 RESPUESTAS DE FORMULARIOS DE LAS DISTINTAS EVALUACIONES	129
3.3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134

3.3.1 CONCLUSIONES	134
3.3.3 RECOMENDACIONES.....	140
4.BIBLIOGRAFÍA	142
5.ANEXOS	146

RESUMEN EN ESPAÑOL

Cada año, cientos de estudiantes hablantes no nativos del español cursan estudios superiores en universidades de habla hispana. De hecho, el español crece cada vez más como lengua de conocimiento y aumenta su popularidad. En medio de este contexto, los estudiantes que tienen otras lenguas maternas se encuentran en una situación de dificultad comunicativa, debido a que no tienen la suficiente preparación para afrontar sus cursos con el nivel de español académico requerido. Es por ello que esta investigación propone desarrollar una macrounidad didáctica para enseñar escritura académica a estudiantes no nativos, de nivel B2, que realizan, o van a realizar, estudios superiores en español. Dicha propuesta se hizo después de haber consultado la bibliografía pertinente y después de haber llevado a cabo un análisis de necesidades con estudiantes no nativos que tuvieron la experiencia de cursar materias en la Universidad de Costa Rica. Algunos de ellos tuvieron preparación previa con cursos de español especializados, pero muchos de ellos no tuvieron esta ventaja.

ABSTRACT

Every year, hundreds of students who are non-native Spanish speakers attend university courses at Spanish speaking institutions. In fact, this language keeps gaining popularity and importance as a means used to transmit knowledge. Due to this, students who have other native languages face communicative difficulties since they lack the required level of academic Spanish to comply with the demands of their university courses. For that reason, this research provides a didactic proposal to teach academic writing in Spanish to non-native students, who have a B2 level, and who are taking, or will take, university courses in Spanish. The proposal was created after having consulted relevant sources and after having completed a needs analysis where non-native Spanish students participated. These students had taken courses at the University of Costa Rica; some of them had previous Spanish academic writing courses, however, many of them did not have this advantage prior to attending their classes.

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1	51
CUADRO 2	56
CUADRO 3	85
CUADRO 4	86
CUADRO 5	100
CUADRO 6	114
CUADRO 7	119
CUADRO 8	130
CUADRO 9	130
CUADRO 10	132

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	34
FIGURA 2	49
FIGURA 3	50
FIGURA 4	60
FIGURA 5	63
FIGURA 6	77
FIGURA 7	78
FIGURA 8	80
FIGURA 9	81

LISTA DE ABREVIATURAS

- EFA:** Español con fines académicos
EFE: Español con fines específicos
EPA: Español profesional y académico
ELE: Español como lengua extranjera
HN: Hablante nativo
HNN: Hablante no nativo
LE: Lengua extranjera
MCER: Marco Común Europeo de Referencia
PEII: Programa de Español e Inducción Intercultural
TEC: Instituto Tecnológico de Costa Rica
UCR: Universidad de Costa Rica

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se incluyen la justificación, los objetivos, el estado de la cuestión, el marco teórico y la metodología que guiaron el desarrollo del presente trabajo de investigación aplicada.

1.1 Justificación

Debido al panorama de movilidad estudiantil que caracteriza esta época, la lengua española ha ganado popularidad y se ha convertido en un idioma que muchos hablantes no nativos (en adelante HNN) de esta lengua desean aprender. De acuerdo con el Instituto Cervantes (2020), se han superado por primera los 22 millones de estudiantes de español a nivel mundial. Este número de estudiantes representa un crecimiento del 60% en la última década (Instituto Cervantes, 2020, párr.1). De hecho, el español experimenta este auge, en buena medida, gracias a su uso en el contexto laboral y académico, esto es, en tanto *lengua de especialidad*, término que alude al tipo de lengua que se utiliza para transmitir información y conocimiento en ámbitos profesionales y académicos (Alcaraz, 2001).

Lo anterior explica que, actualmente, los HNN de español no solamente viajan a países hispanohablantes para tomar cursos de este idioma durante sus vacaciones, sino que también viajan, por medio de programas de movilidad internacional, para cursar ciclos lectivos –e incluso carreras completas– en instituciones de educación superior de habla hispana. En este segundo caso, los HNN se insertan en clases conformadas casi en su totalidad por estudiantes hablantes nativos (en adelante HN) de español. El caso de la Universidad de Costa Rica (UCR) no constituye una excepción a esta tendencia internacional.

La UCR cuenta con la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE), que es la encargada de promover y gestionar los beneficios y oportunidades que existen a nivel mundial para la educación superior. Esta oficina es la que fomenta la participación de estudiantes y profesores en programas de cooperación internacional que permiten que estudiantes extranjeros vengan a la UCR para programas de intercambio, entre otros. De acuerdo con esta entidad, para el periodo 2018-2019 la UCR recibió un total de 332 estudiantes extranjeros y 110 visitantes vinieron a realizar pasantías académicas y de investigación (UCR, 2022).

Por lo general, los estudiantes HNN de español se matriculan en los cursos en las universidades de habla hispana sin estar conscientes de muchas de las diferencias y retos lingüísticos y discursivos que van a tener que enfrentar durante sus estudios, pues los cursos están planteados para HN. Por ejemplo, los alumnos HNN no suelen ser conscientes de las diferencias entre los géneros textuales tal y como se manifiestan en su cultura nativa y en la cultura que están descubriendo (Pastor, 2010).

En esta misma línea, Gil (2017) indica que se suele partir del supuesto de que los conocimientos lingüísticos y pragmáticos son similares en todos los contextos universitarios y académicos, independientemente del país; es por esto que a los estudiantes de intercambio¹ se les atribuye la capacidad de integrarse y adaptarse a cualquier medio académico internacional si ya cuentan con un nivel intermedio B1 o B2² en la lengua extranjera requerida. No obstante, luego de múltiples experiencias de movilidad estudiantil

¹ En este documento, se emplean como correferenciales las nociones de estudiantes (o alumnos) de movilidad internacional y estudiantes de intercambio.

² Se habla de un nivel intermedio como nivel preferible para este tipo de curso, debido a que varias de las certificaciones existentes acreditan a estudiantes de niveles intermedios para realizar cursos universitarios. Algunas de estas certificaciones son el DELE y el SIELE para el caso del español (Quevedo-Atienza, 2017, pág.3).

internacional, en las que se han podido identificar las dificultades que enfrentan los alumnos de intercambio y los docentes de la universidad que estos visitan, se ha replanteado esta posición y se ha empezado a reflexionar sobre las necesidades particulares de esa población estudiantil (Gil, 2017, pág.3).

Por este motivo, las universidades necesitan analizar dichas necesidades y crear propuestas para atenderlas, de modo que la población HNN pueda integrarse mejor a sus clases y a la vida universitaria en general. Con ello, se pretende que su experiencia implique más que solo un aprendizaje intercultural: también se aspira a cumplir satisfactoriamente objetivos académicos (Pastor, 2010).

La situación anterior tiene varias implicaciones para la enseñanza de ELE. Una de ellas es que el español con fines específicos (EFE) encuentra una razón de peso para desarrollarse más, debido a que los estudiantes HNN de español requieren más que un curso regular de conversación o gramática: necesitan cursos que los preparen para poder desempeñarse mejor en contextos académicos. Dentro de este marco tan específico, surge la oportunidad de incursionar en el campo del español con fines académicos (EFA), una rama más especializada dentro del EFE. Esta rama es la que está directamente relacionada con el objetivo de orientar a los HNN en cuanto a los aspectos discursivos y de géneros textuales propios de cada disciplina académica específica (Pastor, 2017).

Por medio de la enseñanza del EFA, los estudiantes HNN pueden acceder a una mejor preparación para enfrentar el reto de recibir clases en español, en un contexto académico universitario concebido para HN. Así, pueden iniciar sus clases con una noción de las diferencias entre las tradiciones discursivas y retóricas de su cultura y de la cultura que los recibe, por ejemplo. Asimismo, más allá de los géneros textuales, los estudiantes pueden también recibir orientación sobre las características de la vida universitaria, tales como la

relación con los profesores, el tipo de evaluación esperable o la distribución del tiempo de clase (Pastor, 2017).

Por todo lo anterior, en el presente trabajo se elaboró una macrounidad didáctica, la cual consideró los resultados obtenidos a partir de un análisis de necesidades realizado a estudiantes extranjeros HNN de español que visitaron la Universidad de Costa Rica para cursar estudios por al menos un ciclo lectivo. La macrounidad se plantea para 10 horas lectivas y está compuesta por cinco unidades. Está enfocada específicamente en la elaboración de un ensayo académico³.

Previo a este trabajo, Guillén (2018) y Paniagua (2017) realizaron investigaciones con grupos de estudiantes de intercambio en la UCR. Guillén analizó el discurso oral formal de hablantes de ELE en el contexto universitario y diseñó una propuesta didáctica. Paniagua, por su parte, planteó una propuesta didáctica enfocada en enseñar los marcadores discursivos para textos académicos; en particular, trabajó con el ensayo. Ambas investigadoras resaltaron la importancia de ahondar más en el campo de la enseñanza del EFA y en la necesidad de que los estudiantes visitantes reciban instrucción en cuanto a los géneros discursivos en contextos académicos, tanto orales como escritos. Ambos estudios pusieron de manifiesto la importancia de este tipo de iniciativas y dejaron claro que aún hay muchas propuestas por generar en este ámbito en la Universidad de Costa Rica.

Por ello, el aporte del presente trabajo consiste en continuar con esa línea de investigación, con el propósito de contribuir en la generación de propuestas dentro del campo de EFA, en específico, en el contexto de la UCR⁴. Se busca que los estudiantes de

³ Este género textual en específico fue escogido por los resultados generados por un análisis de necesidades que se realizó para la presente investigación.

⁴ Pese a esta especificación, la propuesta puede ser útil para otras instituciones de educación superior.

intercambio puedan acceder a una mejor preparación previa al inicio de sus estudios. Iniciativas como las ya mencionadas y como la presente pretenden ayudar a que las estancias de los estudiantes sean más provechosas y que estos logren un mejor desempeño al cursar sus estudios en español (para ellos, una L2).

Finalmente, la macrounidad didáctica diseñada –que, en la práctica, puede funcionar como un minicurso⁵– se dirige a alumnos HNN que vayan a tomar clases en las áreas de Ciencias Sociales y Letras⁶, ya que, con base en la observación, la mayoría de los estudiantes que toman cursos en el Programa de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Costa Rica, previo a los ciclos lectivos o durante estos, matriculan cursos de dichas áreas⁷. Esta decisión también sigue lo planteado por Paniagua (2017), quien dirige su trabajo a estudiantes de las áreas de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura.

⁵ Se habla de minicurso puesto que la aplicación del diseño didáctico se llevó a cabo en una serie de sesiones (cinco sesiones de dos horas cada una) que podrían considerarse un minicurso.

⁶ Cuando se hable de Letras, debe entenderse un área que incluye los estudios centrados en la Lengua y la Literatura. Se prefiere hablar de Letras y no de Lengua y Literatura, como hace Paniagua (2017), por ejemplo, para simplificar la referencia.

⁷ Pese a que no contamos con datos que sustenten esta afirmación, en el Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa, históricamente, se ha observado que la mayoría de los estudiantes de movilidad internacional que toman clases allí matriculan cursos en las facultades de Letras y de Ciencias Sociales. Para un trabajo futuro más detallado, convendría consultar tanto con la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE) como con el Programa de Español como Lengua Extranjera, con el objetivo de obtener datos oficiales.

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Desarrollar una macrounidad didáctica enfocada en la enseñanza de la escritura académica, dirigida a estudiantes de nivel B2 que toman cursos de las áreas de Ciencias Sociales y Letras en la Universidad de Costa Rica.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar, a partir de un análisis de necesidades, un género escrito relevante para los estudiantes HNN de español de movilidad internacional que matriculan cursos de las áreas de Ciencias Sociales y Letras en la Universidad de Costa Rica.
2. Diseñar una propuesta didáctica para abordar la enseñanza de la escritura académica a partir de un género textual que haya resultado ser relevante en el análisis de necesidades para la población meta.
3. Evaluar los resultados obtenidos luego de la puesta en práctica de la propuesta didáctica diseñada.

1.3 Estado de la cuestión

En este apartado, se presentan y discuten investigaciones realizadas en el campo de estudio del español con fines académicos (EFA)⁸. En primer lugar, se presentan estudios relacionados con el español con fines académicos en la Universidad de Costa Rica, dirigidos

⁸ Esta revisión bibliográfica constituye un acercamiento panorámico al tema de la escritura académica en ELE. En 1.5 se detalla el proceso metodológico seguido.

a estudiantes HNN de español. En segundo lugar, se exponen estudios que buscan identificar necesidades de HNN de español en contextos universitarios. En estos, se discuten los resultados de encuestas aplicadas a estudiantes extranjeros⁹ que asistían a universidades españolas. En tercer lugar, se reseñan trabajos donde se evalúan cursos ya impartidos dirigidos a ayudarles a estudiantes HNN del español a desarrollar su español académico. En cuarto lugar, se reseñan estudios que analizan las características de la escritura del español como lengua académica, tal y como esta es desarrollada por estudiantes HNN de movilidad internacional. En quinto lugar, se exponen trabajos que abordan el tema de la evaluación de la escritura académica de HNN de español en contextos universitarios.

1.3.1 Estudios relacionados con EFA dirigidos a HNN de español en la Universidad de Costa Rica

En este apartado, se abordan los antecedentes inmediatos relacionados con el estudio del EFA en estudiantes de intercambio HNN de español en la Universidad de Costa Rica¹⁰. En estos trabajos, se analizan muestras de habla, oral y escrita, de estudiantes HNN que tomaron clases en la UCR, y se generan propuestas didácticas. A pesar de que los estudios mencionados en esta sección no se enfocan necesariamente en el ensayo académico, con ellos se comparte el interés por analizar los géneros textuales y diferentes recursos de argumentación en español.

⁹ En este trabajo, cuando se habla de estudiantes extranjeros, debe entenderse que se trata de HNN de español que estudian en un país de habla hispana. Asimismo, cuando se habla de estudiantes internacionales, debe entenderse que se trata de estudiantes HNN de español vinculados con algún programa de movilidad estudiantil internacional.

¹⁰ No se considera en esta revisión el trabajo de Madrigal (2005) dado que este no se enfoca específicamente en EFA, sino que la autora plantea una propuesta metodológica más general, basada en el enfoque de escritura como proceso.

Paniagua (2017) desarrolló un trabajo de investigación aplicada centrado en la enseñanza de los marcadores discursivos en textos académicos; en concreto, la autora construye su propuesta a partir del género ensayo académico. Ella diseñó una unidad didáctica de 10 horas dirigida a estudiantes HNN que vienen a la UCR a realizar estudios por, al menos, un semestre. Los estudiantes a quienes se dirigió la propuesta estaban matriculados en cursos de las áreas de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura, y fueron ubicados en un nivel C1 y C2 de español según el MCER. Metodológicamente, la autora planteó su diseño didáctico a partir del aprendizaje cooperativo y de la enseñanza mediante tareas.

En su investigación, se resalta la realidad que viven los estudiantes que se inscriben en universidades hispanohablantes para realizar estudios universitarios: se enfrentan, entre otros, al reto de tener que escribir textos académicos en la lengua extranjera (Paniagua, 2017). Asimismo, la autora hace hincapié en los pocos estudios que existen para la enseñanza de la escritura académica a HNN en el contexto costarricense (pág.6). Además, se destaca que aun los HN batallan con sus propias asignaciones escritas en sus cursos universitarios (Paniagua, 2017)¹¹.

En su trabajo, Paniagua (2017) decidió abordar un componente específico de la redacción académica: los conectores discursivos. La autora definió un grupo de marcadores que deseaba enseñar, partiendo de lo que autores como Cassany (2009), Fernández (2010), Llamas (2003) y Sánchez (2005) proponen sobre el uso de conectores en el registro formal. Además, incluyó una evaluación, con el propósito de valorar los efectos de la instrucción en los estudiantes. Para ello, Paniagua realizó un diagnóstico de la escritura de los estudiantes

¹¹ Para una exposición más amplia de los problemas de expresión escrita identificados en estudiantes (HN) universitarios costarricenses, ver, por ejemplo, Rodino y Ross (1997) y Sánchez (2005).

por medio de una prueba de redacción, la cual consistía en la escritura de un ensayo académico. Se les pidió a los estudiantes redactar ese texto en su casa, antes del inicio del minicurso. Al final de este, se evaluó la eficacia de la instrucción por medio de la escritura otro ensayo académico: ambos ensayos fueron comparados.

Paniagua (2017) concluye que, una vez contrastados los resultados del ensayo de diagnóstico con los del ensayo de evaluación final, se mantuvo un uso similar de los conectores utilizados; asimismo, fue similar la cantidad en ambos textos. En algunos casos, se detectó la utilización de dos o más conectores en el repertorio de los estudiantes en el ensayo final: se incorporaron conectores contraargumentativos como ‘pero’, ‘sin embargo’ y ‘no obstante’ (pág.101).

En lo que concierne a la asimilación del tema, Paniagua pudo verificar que los estudiantes comprendieron la importancia de estos marcadores contraargumentativos y que también les quedó claro que no pueden ser traducidos de forma literal a su lengua nativa (Paniagua, 2017, pág.101).

Esta autora concluye que la unidad que creó y aplicó sí produjo buen resultado en la escritura académica de los estudiantes que participaron en las sesiones de trabajo llevadas a cabo. Además, recomienda que este tema debe seguir explorándose más a fondo, en conjunto con elementos de puntuación, tiempos verbales y preposiciones, pues estos son temas asociados a los marcadores discursivos. Asimismo, Paniagua (2017) resalta la necesidad de elaborar un curso de español con fines académicos en la Universidad de Costa Rica, debido a que es un faltante en la institución (pág.102). En suma, su trabajo evidencia la necesidad de crear cursos específicos de EFA dentro de la UCR y demuestra su posible utilidad.

Por su parte, Guillén (2018) desarrolló una investigación en la que analizó el discurso oral formal argumentativo en HNN. Los estudiantes con quienes se trabajó tenían un nivel

C1, según el MCER. Las muestras de habla analizadas se recopilaron por medio de grabaciones de lecciones que habían sido impartidas previamente en el contexto universitario durante los años 2013 y 2014. Fue de estas grabaciones que se extrajeron las muestras de lengua analizadas por la investigadora y estas fueron tomadas de cursos del programa de la Universidad de Costa Rica, durante la época en la que la investigadora fungió como su directora (Guillén, 2018, pág.69).

Las grabaciones que se seleccionaron fueron 5 y correspondían a 5 sesiones en el aula, cada una con una duración de 30 minutos. En dichas sesiones, un estudiante de ELE de nivel C1 presentó un tema de actualidad durante 10 minutos y, posteriormente, debió motivar a los otros estudiantes a dar su opinión sobre el tema presentado. A las sesiones asistieron de 4 a 7 participantes. Los temas que se expusieron en las sesiones fueron de diferentes ámbitos de conocimiento general tales como ciencias y humanidades (Guillén, 2018, pág.70).

El análisis que la autora realizó de las muestras de lengua recurre a planteamientos teóricos del análisis del discurso y la pragmática. Asimismo, la investigación se interesa por el discurso oral formal, los géneros discursivos y el discurso académico, ya que requieren de estrategias y estructuras que no son intuitivas para los HNN y, en consecuencia, estos necesitan que les sean enseñadas de forma explícita para aplicarlas en su discurso.

Guillén (2018) destaca que la Universidad de Costa Rica está enfrentando el reto de proporcionar cursos especializados a estudiantes y profesores que no son HN del español. La investigadora agrega que esta institución apenas empieza a involucrarse más en la línea investigativa del español profesional y académico (EPA) (Guillén, 2018, pág.xiv).

La investigación de Guillén está enfocada en el discurso oral formal académico dentro del género de la clase, puesto que ese es el ámbito en el que los estudiantes tienen más áreas de mejora (Guillén, 2018, pág.1). Además, debido a que en el ámbito universitario es común

que los estudiantes tengan que defender puntos de vista y argumentar, es importante que desarrollen estrategias para la explicación, exposición y argumentación de distintos temas (Guillén, 2018, pág.2).

Al concluir su análisis, Guillén (2018) indica que cumplió con los objetivos de elaborar esquemas discursivos para la exposición y la argumentación basados en lo propuesto por Van Dijk (1983, como se cita en Guillén 2018). Gracias a esto, se pudo identificar que el discurso oral formal de los estudiantes mostraba deficiencias en la apertura y el cierre; asimismo, el discurso de estos carecía de elementos que demostraran su capacidad para prever diferencias de opiniones con el público (Guillén, 2018, pág.313).

De los distintos elementos presentes en el trabajo de Guillén (2018), destacamos la idea de que brindarles a los estudiantes un esquema discursivo que muestre la estructura formal de la argumentación –o de la tarea que se les pida realizar– facilita el cumplimiento eficaz de la tarea. Por ejemplo, con el tipo de trabajo propuesto por la autora se espera que los estudiantes sean capaces de tomar en cuenta puntos de vista ajenos a los propios y contraargumentar (Guillén, 2018, pág. 314). Por otra parte, también se pudo constatar que los aprendientes necesitan una explicación explícita sobre los mecanismos y estrategias requeridas para la construcción del discurso oral formal, ya que no parece ser tan sencillo que los intuyan de forma más independiente (Guillén, 2018, pág.322).

La autora concluye enumerando los siguientes aspectos que deben tomarse en cuenta para mejorar la expresión oral en los estudiantes HNN de español: en primer lugar, estudiar mecanismos para ceder y tomar el turno de habla; en segundo lugar, diferenciar entre variedad léxica y el uso de las palabras, y presentarles a los estudiantes el tema de la variedad léxica a partir de géneros y situaciones comunicativas; y, en tercer lugar, contextualizar los

marcadores discursivos, para que los estudiantes identifiquen los que son más comunes o necesarios de acuerdo con el género meta (Guillé, 2008, pág. 321).

Los dos estudios comentados son importantes para este trabajo, debido a que demuestran el estado de la investigación sobre el EFA en Costa Rica, concretamente, en la Universidad de Costa Rica. Ambos trabajos ponen de relieve la importancia de preparar mejor a los estudiantes HNN de español que visitan la UCR a través de programas de movilidad internacional. La investigación de Guillén (2018) ahonda en la necesidad de enseñarles a los estudiantes, de forma explícita, estrategias discursivas enmarcadas en situaciones comunicativas concretas y relacionadas con géneros específicos. Por su parte, Paniagua (2017) propone una manera de enseñar los marcadores discursivos del registro escrito académico para estudiantes HNN del español, con el propósito de que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos en su escritura a la hora de elaborar textos académicos.

La presente investigación retoma ideas de las investigaciones reseñadas, en particular, la de circunscribir la aproximación didáctica a un género específico: el ensayo, a fin de enfocar el trabajo hacia la realización de una tarea muy concreta que requiere aplicar conocimientos, estrategias y recursos léxicos y gramaticales asociados con tal género.

1.3.2 Estudios que buscan identificar necesidades de HNN de español en contextos universitarios

Es común encontrar que muchos de los cursos de español con fines académicos son elaborados a partir de datos obtenidos de encuestas que permiten determinar qué es lo que los estudiantes perciben como una necesidad (González 2009, Quevedo 2017, Martínez y Llorián 1999); es decir, las encuestas funcionan como un análisis de necesidades. A partir de los trabajos consultados, se pueden elaborar cursos, programas y actividades para asistir a los

estudiantes durante su paso por una universidad extranjera. Se parte, por lo tanto, del reconocimiento de la importancia de que los estudiantes desarrollen destrezas necesarias para el contexto académico específico en el que van a estar inmersos, dado que, en este, van a requerir de habilidades lingüísticas, estratégicas, socioculturales, entre otras, para alcanzar sus objetivos académicos y personales.

Todos los trabajos aquí reseñados se ubican en el contexto de universidades españolas. En primer lugar, González (2009) realizó un estudio de caso en la Universidad de Vigo en el que buscó identificar la opinión de estudiantes de intercambio cuya lengua materna no era el español. Por medio de encuestas, la autora indagó sobre las expectativas de dichos alumnos con respecto a la estancia en la universidad, de modo que con esta información se pudiese elaborar un curso de español con fines académicos que abordara las expectativas expresadas (González, 2009, pág. 553).

Para llevar a cabo su investigación, la autora creó dos tipos de encuestas. El primero tenía por objetivo recolectar las opiniones de los estudiantes recién llegados a la universidad. Esta se distribuyó entre estudiantes de ELE del Centro de Linguas de la Universidad de Vigo. El segundo tipo estaba dirigido a estudiantes que tenían varios meses de estudiar en la universidad y que, en consecuencia, ya habían llevado clases y hecho exámenes¹² (González, 2009, pág. 554).

En cuanto a las encuestas sobre expectativas (el primer tipo), estas demostraron que los estudiantes consideraban que un curso previo al inicio del cuatrimestre podría ser muy útil para adquirir conocimientos relacionados con aspectos de lengua tales como sintaxis,

¹² Las encuestas solicitaban información sobre los siguientes temas: datos personales, estudios realizados de español y otras lenguas, conocimientos previos del español, aprendizaje del español, experiencia en la Universidad de Vigo y, por último, sobre el proceso de evaluación.

gramática y ortografía. Según su opinión, con tales conocimientos podrían mejorar su experiencia académica durante su estancia en la universidad¹³ (González, 2009, pág. 563). En cuanto al segundo tipo de encuesta, se encontró que los estudiantes deseaban que las correcciones de sus exámenes y trabajos estuvieran más enfocadas en cuestiones lingüísticas y gramaticales y no tanto en el contenido (González, 2009, pág. 567).

Por su parte, Quevedo (2017) también buscó detectar necesidades de los estudiantes HNN de español. Para ello, el autor elaboró una encuesta que, en su versión preliminar, fue utilizada para identificar las necesidades que surgen en el contexto en el que dichos estudiantes se desenvuelven en la universidad extranjera; asimismo, sirvió para describir esas necesidades y para reflexionar sobre cómo abordarlas. La encuesta fue probada en la Universidad de Nebrija (España) y la expectativa era poder utilizarla en universidades similares a nivel europeo (Quevedo, 2017).

Para la elaboración de esta encuesta, se seleccionaron variables de tipo cognitivo y afectivo que pudieran impactar en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes. Estas variables se dividieron de la siguiente manera: 1) el perfil, que remite a factores sociales que influyen en la competencia lingüística del estudiante; 2) la competencia lingüística, que se relaciona con percepciones del alumno sobre su nivel de LE y con datos sobre el contexto de inmersión; 3) el historial lingüístico, que se entiende como la formación previa en LE; 4) los conocimientos académicos, que comprenden los estudios realizados y

¹³ Otras de las preocupaciones relevantes para los estudiantes son la expresión oral, los temas burocráticos universitarios, la organización de las clases y temas, y la forma de interactuar con profesores y compañeros (González 2009). Sin embargo, como la presente investigación se enfoca únicamente en las necesidades en cuanto a la escritura, en adelante solo se hará referencia a este punto.

las disciplinas desarrolladas; 5) las metas en el aprendizaje del español, entendidas como la motivación y los objetivos de la inmersión (Quevedo, 2017).

La validez de los resultados se demostró mediante el análisis de los datos obtenidos. De los resultados arrojados por la encuesta, el autor resalta la ansiedad que manifestaron experimentar los alumnos de nivel C1 y C2 en cuanto a exámenes y trabajos por entregar, a pesar de su nivel. Quevedo indica que esto podría deberse a que no distinguen los géneros textuales del contexto académico, lo cual también dificulta la comprensión de los textos, los cuales adquieren gran importancia para la evaluación¹⁴.

Las dificultades expresadas por los alumnos se deben, en gran medida, a su desconocimiento de terminología y de convenciones textuales, de género y de discurso. Esto conduce a que, muchas veces, los HNN elijan asignaturas en inglés, debido a que no se sienten preparados para poder enfrentar los restos que implica el matricular una asignatura en español (Quevedo, 2016).

Por otra parte, Martínez y Llorián (1999) también desarrollaron un análisis de necesidades, instrumento que, desde su punto de vista, debe ser visualizado como algo dinámico que está abierto a ser retroalimentado por las interpretaciones de los datos de y sobre los alumnos (pág. 333); es decir, el análisis de necesidades es más que un paso previo al diseño de un curso. Las autoras enfocaron su análisis a la identificación y descripción de las situaciones en las que los estudiantes se ven inmersos a la hora de utilizar la L2 en el

¹⁴ Como se señaló anteriormente, las preocupaciones de los estudiantes van más allá de los géneros escritos, pues también se relacionan con el deseo de contar con una exposición más clara de los contenidos y con una mayor elaboración a partir de sus conocimientos (Quevedo, 2017).

ámbito académico; por ello, diseñaron una propuesta que contempla situaciones meta y la situación presente del alumno¹⁵ (Gil y Llorián, 1999).

En su análisis de necesidades, enfocado en el ámbito académico, se plantearon situaciones meta que involucraban contextos tales como tomar notas en clases magistrales, interpretar y organizar notas, tomar notas de lecturas y organizarlas, y hacer resúmenes de textos orales y escritos¹⁶.

A partir de los resultados obtenidos, surgieron propuestas de actividades que buscarían desarrollar las habilidades específicas. En primer lugar, se sugirió una actividad para desarrollar la capacidad de síntesis de la información obtenida en clase, con el fin de que esta se refleje en las notas escritas por los estudiantes. En segundo lugar, se propuso una actividad que buscaba agilizar la toma de notas por medio de abreviaturas que el mismo estudiante eligiera, a fin de que esto le ayudara a escribir más rápido (también se trabajó con abreviaturas propuestas previamente por los profesores) (Gil y Llorián, 1999, pág. 341).

Todas las propuestas expuestas en este apartado parten de que, antes de diseñar una secuencia didáctica, es importante conocer la población meta con la que se va a trabajar; por esa razón, es necesario llevar a cabo un análisis de necesidades. Los resultados obtenidos pueden utilizarse para la creación de cursos y actividades adecuadas al público que se va a atender, de modo que sea posible abordar los temas específicos que son relevantes para este.

¹⁵ Para su propuesta, estas autoras dividen la creación de su análisis de necesidades en tres niveles. El nivel I está compuesto por la descripción de los contextos en los que tiene lugar el intercambio comunicativo, por lo que se determina el lugar y el momento en el que este ocurrirá. El nivel II contiene la descripción lingüística. En él, se contemplan los modelos que se consideren más adecuados. El nivel III comprende la descripción pedagógica, que incluye la organización del input que se ofrecerá al aprendiz. En esta fase, se identifican, entre otras, destrezas implicadas en los acontecimientos comunicativos (Gil y Llorián, 1999, pág. 334-335).

¹⁶ Las autoras también proponen otro tipo de situaciones relacionadas a casos diferentes a la escritura, por ejemplo: realizar exposiciones orales y en público, y participar en debates y seminarios (Gil y Llorián, 1999).

Los estudios reseñados se vuelven relevantes para este trabajo en la medida en que sustentan la decisión de basar el diseño de la propuesta didáctica en un análisis de necesidades previo.

1.3.3 Trabajos que evalúan los resultados de cursos de EFA ya impartidos

Aunque la temática del español con fines académicos aún está poco desarrollada en el ámbito universitario de los países hispanohablantes, se localizaron algunos trabajos que exponen y evalúan los resultados de iniciativas dirigidas a ayudar a estudiantes HNN de español en su desempeño académico durante su paso por universidades hispanas (Gil del Moral 2014; Pastor y Rodríguez 2017; Halabis 2014). Dichas propuestas surgieron debido a que fue identificada la necesidad de los alumnos HNN de movilidad internacional de contar con una mejor orientación en cuanto a las características del español que se utiliza en las universidades españolas.

En primer lugar, Gil del Moral (2014) analizó los resultados del “Curso de Español Académico para alumnos extranjeros de la Universidad de Alicante”, creado por la Dra. Susana Pastor Cesteros. El curso comprende 20 horas de clase, impartidas en el transcurso de dos semanas, y está dirigido a estudiantes que cuenten con un nivel mínimo de B1, según el Marco Común de Referencia Europeo (MCER). Este curso fue desarrollado con el fin de contribuir a la adaptación de los alumnos HNN de español en su paso por dicha institución. En el estudio, se entiende el español académico como el código utilizado por docentes y estudiantes para abordar información científica en ámbitos universitarios (Vázquez, como se cita en Gil del Moral, 2014).

Uno de los tres pilares que fundamentan el curso es la escritura académica en la universidad –solo a este nos referiremos aquí–¹⁷. Este se desarrolla según la carrera que cursen los estudiantes en su universidad de origen. El curso proporciona explicaciones para la escritura de textos tales como trabajos finales, exámenes y ensayos¹⁸ (Gil del Moral, 2014).

Los resultados de la investigación revelaron que el 63 % de los estudiantes consideró que realizaba mal los exámenes; por lo tanto, para ellos, desarrollar capacidades de escritura adecuadas para este tipo de textos mostró ser de gran importancia. Además, el 78 % señaló que no sabía hacer trabajos escritos en español o, al menos, no estaba seguro si los hacía bien (Gil del Moral 2014, pág. 335).

La práctica de distintos tipos de textos que se llevó a cabo dentro de la clase fue de utilidad para que los participantes pudieran redactar de maneras más adecuadas las diferentes tareas que se programaron durante el curso, entre las cuales estaban tomar apuntes, escribir exámenes y trabajos, y comprender contenidos. La investigación concluyó que este tipo de cursos son de suma utilidad, ya que se abordan contenidos que los cursos ELE no especializados no contemplan. Tales contenidos son necesarios para que los estudiantes se desenvuelvan de la mejor manera posible en su nuevo ambiente universitario (Gil del Moral, 2014, pág. 338).

¹⁷ Los otros dos pilares del curso son los siguientes: introducción al sistema universitario español y desarrollo de habilidades de escritura académica en español. En el primero, se abordan aspectos pragmáticos y elementos comunes y diferentes entre los sistemas universitarios extranjeros y el sistema español. En el segundo, se trabajan, entre otras habilidades, cómo tomar notas o cómo interactuar dentro y fuera del aula. Estos dos pilares no se incluyen en la exposición dado que se alejan de los objetivos de nuestro trabajo.

¹⁸ Cabe agregar que los objetivos generales del curso fueron los siguientes:

1. Desarrollar el uso y las modalidades adecuadas del español académico en alumnos que ya conocen el español, pero que no se han enfrentado a esta variedad especializada.
2. Ser capaces de manejarse en una segunda lengua con fines académicos desde un punto de vista lingüístico, así como un punto de vista sociocultural.
3. Ser capaces de sistematizar los conocimientos académicos comunes con su lengua nativa y agregar aquellos que son diferentes.

En un trabajo posterior –su tesis doctoral–, Gil del Moral (2017) elaboró un curso que contenía diversos módulos; uno de ellos estaba dedicado exclusivamente a la expresión escrita. Su propuesta partía del objetivo de que el estudiante fuera capaz de analizar, comprender y producir textos escritos y que, además, pudiera distinguir entre textos descriptivos, argumentativos y expositivos. Asimismo, el curso tomaba en cuenta la influencia del léxico en el rendimiento académico (Gil del Moral, 2017, pág. 339).

En el módulo destinado a la escritura, Gil del Moral se enfocó en los siguientes tipos de ejercicios escritos: la toma de apuntes, el comentario, el trabajo académico, la reseña, el examen escrito y el artículo científico¹⁹. También se incluyeron textos electrónicos tales como presentaciones, correos electrónicos, redes sociales y debates virtuales. Al final de la prueba realizada con las diferentes unidades diseñadas, la autora pudo llegar a la conclusión de que los estudiantes se beneficiaban de recibir este tipo de cursos, idealmente durante el inicio de su estancia, pues contribuían a desarrollar la destreza escrita académica y los ayudaban a llevar a cabo sus actividades académicas de forma apropiada (Gil del Moral, 2017, pág. 380).

Por otra parte, Pastor y Rodríguez (2017) realizaron un análisis de una “Guía académica para estudiantes internacionales” que fue utilizada en la Universidad de Alicante. Dicha guía contenía información sobre el funcionamiento del sistema universitario español y también hacía referencia a elementos pragmáticos de la cultura académica (Pastor y Rodríguez, 2017, pág. 102).

Otro de los contenidos de dicha guía estaba relacionado con las asignaturas más populares entre los alumnos extranjeros HNN de español, principalmente aquellas asociadas

¹⁹ Cada uno de los textos escritos fue explicado tomando en cuenta sus variaciones, por ejemplo, los diferentes tipos de preguntas de un examen escrito y el trabajo de investigación con un énfasis en comprensión lectora.

a la Facultad de Letras, debido a que esta era la más visitada por esos estudiantes. Dentro de dicha guía, se crearon fichas que proporcionaban información sobre requerimientos lingüísticos, así como terminología, bibliografía, etc., con el fin de que los estudiantes pudieran tener una expectativa previa sobre las materias que iban a cursar en la universidad (Pastor y Rodríguez, 2017, pág. 102).

Esta guía fue utilizada durante el primer semestre del año lectivo 2015-2016. El objetivo de la investigación realizada por los autores era determinar si dicho material contribuía al desempeño de los estudiantes a nivel académico. Para ello, se plantearon las siguientes interrogantes: ¿cuál fue la recepción de la guía entre el alumnado no nativo? y ¿cuánta relación hay entre esta y el aprovechamiento académico durante su estancia en la universidad? (Pastor y Rodríguez, 2017, pág. 102).

Los alumnos respondieron que esta guía ayudó mucho o bastante en su estancia, pues se pudieron familiarizar con el sistema de evaluación, con cuestiones académicas y curriculares y con elementos afectivos. Además, consideraron que la guía había sido de gran utilidad para incrementar su nivel de lengua. También indicaron que el material fue una ayuda a la hora de elegir las materias más apropiadas para ellos. Finalmente, mencionaron que la guía fue útil para obtener información sobre evaluación de asignaturas y para comprender el funcionamiento de las clases. Sin embargo, a pesar de todos los aspectos positivos, menos de la mitad de los estudiantes indicó que la guía contribuyó a sentirse más seguros en sus clases (Pastor y Rodríguez, 2017, pág. 105).

Por su parte, Halabis (2014) construyó una propuesta didáctica enfocada en ofrecer a estudiantes HNN de español recursos para aprender sobre géneros académicos que serían necesarios en su práctica académica, esto con la finalidad de ayudarlos a conocer las convenciones del español académico. Se esperaba en los estudiantes, como mínimo, un nivel

B2, ya que se pensó idealmente en un nivel C1, según el MCER. El proceso que la autora sugiere se basa en la creación de una guía de revisión de textos escritos, basada en el resumen y la reseña.

La guía estaba compuesta por cuatro partes, las cuales se describen a continuación. La primera buscaba fomentar el entendimiento acerca de la importancia de la revisión de un texto y la comprensión de cuáles partes se deben tener en cuenta para realizar dicha tarea²⁰. En la segunda parte, la autora buscaba establecer criterios de revisión comunes, con el fin de que todos los discentes los siguieran y trabajaran de manera coordinada, atendiendo a comentarios sobre puntuación, coherencia, organización, etc. La tercera parte fijaba pautas para trabajar tanto en la revisión de documentos propios como de los otros compañeros, por medio de trabajo en pares. Para iniciar la revisión, la autora propone un esquema en el que presentan las características de estructura y vocabulario que se esperaría encontrar en los dos tipos de textos seleccionados. Por último, en la cuarta parte, los alumnos evaluaban la guía y ofrecían sus opiniones en cuanto al recurso (Halabis, 2014).

En el trabajo de Halabis (2014) se presenta al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, dado que todo el material utilizado para las revisiones (a excepción de la guía diseñada por la autora) es producido por los propios estudiantes. Asimismo, la opinión de estos sobre la propuesta es tomada en cuenta; por lo tanto, su valor reside en que los estudiantes tienen independencia para desarrollar y revisar sus propios textos escritos a partir de instrucciones claras sobre qué se espera los tipos de textos abordados.

Recapitulando, los estudios expuestos en esta sección parten de la importancia de realizar un análisis de necesidades para plantear propuestas que sean realmente válidas para

²⁰ El trabajo se orienta a revisar elementos como el núcleo informativo, la pragmática, el texto, los párrafos, las oraciones y las palabras (Halabis, 2014).

el contexto y la realidad de los HNN que van a iniciar cursos universitarios en universidades españolas –lo que podría extenderse a universidades de países hispanohablantes donde las clases se imparten en español–. Todos los trabajos coinciden en que la población estudiantil de HNN de español requiere de una preparación específica para enfrentar los retos relacionados con el manejo adecuado del registro académico del español, pues es necesario en sus cursos. Además, estos trabajos comparten la idea de que el estudiante debe ser el centro del proceso.

1.3.4 Trabajos que analizan las características del español académico de estudiantes HNN

Dentro de los estudios del EFA también se han analizado las características del español académico que ya utilizan los HNN. A continuación, se resumirán algunos de los resultados obtenidos en los trabajos consultados.

Ainciburu (2013) investigó el modo en que los estudiantes HNN de español redactaban su trabajo final de posgrado, específicamente, los trabajos de investigación tutelada (TIT), con el fin de analizar un género textual particular. La autora indica que la definición del MCER define los géneros textuales como fragmentos de lengua que llevan a cabo un acto o acontecimiento comunicativo (Ainciburu, 2013, pág.73). Por consiguiente, es importante entender que los géneros poseen una estructura esquemática particular que hace posible anticipar contextos y leer selectivamente para obtener información específica. Igualmente, los géneros textuales facilitan la comprensión de las intenciones del autor en medio de la comunidad discursiva.

Ainciburu también destaca que el MCER propone que el estudio de géneros textuales sea desarrollado como si estos fueran fragmentos de lengua utilizados con el fin de realizar un acto comunicativo de tipo discursivo (Ainciburu, 2013, pág.73). Entonces, queda claro

que un género textual posee una estructura esquemática del tipo de discurso, que posibilita anticipar contextos, así como realizar una lectura selectiva para hallar información específica y permitir la interpretación de intenciones.

De acuerdo con la autora, se puede hablar del género textual como algo que recibe adaptaciones según el contexto y que es compartido por culturas. Sin embargo, a pesar de las características compartidas, habrá elementos que no coincidirán en los distintos contextos y culturas; por ejemplo, no todos los estudiantes van a esperar el mismo nivel de formalidad o el uso de un elemento como el humor en un texto académico. Por este motivo, es necesario analizar los géneros textuales académicos según cada cultura, para detectar cuáles son los elementos no esperados que corresponden a la cultura del país en el que está el aprendiente (Ainciburu, 2013, pág.73)

Ainciburu concluye que, en el análisis de títulos para TIT, tanto los alumnos HN como los HNN de español muestran elementos no esperados similares, por lo que el manual de estilo que existe no incide en la redacción homogénea que se desea. A pesar de esto, lo que sí se puede afirmar es que resulta importante que los docentes tomen en cuenta que los HN pueden no tener la competencia para redactar títulos y que los HNN pueden llegar a mezclar su tradición retórica y discursiva con la tradición de la cultura en la que se encuentran temporalmente inmersos (2013, pág. 81). Igualmente, la autora indica que se subestima el valor de un título para informar y sintetizar el contenido del TIT, por lo que sería necesario ofrecer cursos específicos enfocados en tales objetivos en los posgrados, esto después de haber investigado más a fondo los rasgos de los géneros utilizados para la comunicación en la academia (Ainciburu, 2013, pág. 81).

En suma, la necesidad de brindar a los alumnos herramientas para desarrollar una escritura que esté relacionada con géneros textuales específicos es de suma importancia en

el ámbito de ELE, ya que es importante diferenciar la tradición específica de la lengua académica española y ayudarles a los HNN a definir expectativas en ese sentido, con el fin de que puedan escribir siguiendo pautas claras que beneficiarán su desempeño y adaptación al nuevo sistema.

1.3.5 Trabajos enfocados en la evaluación del EFA en contextos universitarios

En el mundo del EFA, ha habido poca discusión en cuanto a cuál es la evaluación apropiada para medir los conocimientos de los estudiantes. En este campo, Vine y Ferreira (2016) se dieron a la tarea de proponer un modelo para la construcción de un prototipo de prueba en línea que tenía por objetivo evaluar el español como lengua extranjera con fines académicos. En primer lugar, sobresale la falta de acuerdo entre especialistas respecto de qué es lo que hay que medir. Además, se encontró que no había estudios que evalúen cómo se han diseñado, desarrollado y validado las pruebas existentes (Llorián 2012, como se cita en Vine y Ferreira 2016). Sumado a lo anterior, tampoco hay pruebas de EFA reconocidas, por lo que el español está en una posición poco favorecedora a nivel internacional en cuanto a certificación lingüística (Vine y Ferreira, 2016).

Cabe destacar que los estudiantes extranjeros no necesitan de una certificación para demostrar su nivel a la hora de ser aceptados en la universidad que los recibe, así que este esfuerzo debería ser emprendido por cada institución mientras no se cuente con un mecanismo internacional que permita determinar y validar el nivel de los estudiantes (Vine y Ferreira, 2016). En cuanto a las pautas por seguir para elaborar una prueba, las autoras señalan que debe basarse en principios específicos para ser apropiada. Entre los principios mencionados, se encuentran los siguientes:

- El plan que siguen quienes diseñan la prueba y sus ítems: este plan especifica el propósito de la prueba, el perfil de los estudiantes, los usuarios, los niveles que evalúa, el marco teórico que la sostiene, la duración y el formato de aplicación.
- Selección de materiales: estos deben ser auténticos y deben estar ajustados a los requerimientos de la prueba.
- Diseño de tareas: las tareas escritas y orales deben presentar temas claros y deben estar de acuerdo con el contexto de uso y el nivel de lengua de la prueba. En el caso de pruebas para EFA, se debe evaluar el uso de los tipos de texto y sus formatos, la gramática, el léxico y la puntuación, así como ortografía, coherencia y cohesión.

Actualmente, existen pocas pruebas de EFA, por ejemplo, las diseñadas por el Centro de Estudios de Español para Extranjeros de la Universidad Autónoma de México: DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como lengua extranjera) y EXELEAA (Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico) (Vine y Ferreira, 2016).

Finalmente, las autoras concluyen que, aunque hay claridad sobre los criterios de diseño, elaboración, validación y ética, es difícil proponer un modelo que no sea variable y que pueda ser aplicado sin ser modificado. De hecho, el modelo podría ser mejorado o adaptado a las necesidades de la realidad educativa en la que se vaya a utilizar. En su caso, la prueba siguió la línea de nivel B2 con la validez de contenido necesaria para evaluar a estudiantes de intercambio; sin embargo, dicha prueba puede ser adaptada a otros contextos (Vine y Ferreira, 2016).

1.3.6 Recapitulación

Durante la exposición de los estudios reseñados, se ha podido reforzar la necesidad detectada que llevó al planteamiento de esta investigación. Tal y como lo señalan Pastor (2010) y Gil (2017), los estudiantes HNN se inscriben en programas en español, en universidades extranjeras, sin contar con los conocimientos necesarios para tener una experiencia más satisfactoria desde el inicio.

Esta falta de conocimientos, como lo explican los documentos referidos en esta sección, implica que los estudiantes no tienen conocimientos lingüísticos y pragmáticos iguales a los estudiantes HN; además, tal y como lo indica Gil (2017), las tradiciones de escritura son diferentes en los distintos contextos universitarios.

Los trabajos comentados demuestran la urgencia de tener soluciones que respondan a las necesidades de los alumnos que, gracias a la movilidad estudiantil, pueden cursar estudios en otros países y en otro idioma. El reto de enseñarles español académico a estos estudiantes no es sencillo, sin embargo, es posible encontrar en medio de todos los recursos existentes en el campo de ELE soluciones al problema. Asimismo, se pueden explorar nuevas propuestas que vengán a contribuir en el desarrollo de esta población estudiantil.

1.4 Marco teórico

En este apartado, se exponen los planteamientos teóricos que sirven de base para el presente trabajo de investigación aplicada. En primer lugar, se tratan elementos clave del campo del español con fines académicos, el cual se inscribe dentro del ámbito mayor de la enseñanza de lenguas con propósitos específicos. En segundo lugar, se ubica el tema de la escritura académica dentro del estudio de los géneros académicos, y, en consecuencia, el marco general es la noción de géneros discursivos. En tercer lugar, se caracteriza el género

ensayo y se busca describir el ensayo académico, en particular, dado que sobre este gira nuestra propuesta didáctica.

1.4.1 Enseñanza de lenguas con propósitos o fines específicos

Según Beltrán (2013), en el siglo XX la enseñanza de lenguas con fines específicos fue definida como “el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices” (Hutchinson y Waters 1987, como se citan en Beltrán, 2013, pág. 1111). El inicio de esa rama de la didáctica de segundas lenguas se originó en torno al inglés (English for Specific Purposes (ESP)). Tuvo sus comienzos en la época de desarrollo económico y científico que siguió a la Segunda Guerra Mundial, pues para transmitir conocimiento y desarrollar actividades comerciales era necesario contar con una lengua internacional, y el inglés fue el idioma que se cumplió esa función (Beltrán, 2013).

El desarrollo de la enseñanza de lenguas con propósitos específicos ha experimentado diversas transformaciones e innovaciones que parten de lo que Beltrán llama una enseñanza “generalista”²¹. Según esta autora, la forma tradicional de enseñar lenguas (la generalista) no lograba responder a las necesidades específicas de los aprendientes, puesto que estas requerían de una comunicación enmarcada en situaciones reales muy concretas (Beltrán, 2013).

²¹ Esta autora indica que la enseñanza de español con fines específicos se ha desarrollado paralelamente a la enseñanza de lenguas general, aunque en el principio no fueron claros los parámetros que esta didáctica más específica seguiría. Esta especificidad generó un impacto positivo en la enseñanza de lenguas, dado que puso de relieve la necesidad de variar de un método basado en reglas gramaticales y descripción para pasar a otro que permitiera el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones reales (Beltrán, 2013, pág. 1112).

Dentro del campo general de la enseñanza de lenguas con fines específicos, se han desarrollado ámbitos particulares para diferentes lenguas, entre ellas, el español. El español con fines específicos (EFE) cuenta con dos vertientes, según Beltrán (2013): una profesional²² y otra académica. Esta última es la que interesa en el presente trabajo.

1.4.2 El español con fines académicos

Al igual que Beltrán (2013), Alcaraz (2001) plantea que existe una línea de estudio que se ocupa del español desde una perspectiva profesional y académica. Esta última autora observa que este campo se ha venido desarrollando desde hace algunas décadas, con el objetivo de estudiar el español como una lengua académica o laboral. Este interés particular se debe a que el español se convirtió en una lengua en la que también se desarrolla ciencia y conocimiento, lo cual la ha vuelto parte de las llamadas *lenguas de especialidad*²³, término que se refiere a aquellas lenguas que sirven de vehículo para comunicar datos médicos, económicos y científicos; es decir, son lenguas utilizadas para generar conocimiento (Alcaraz, 2001).

El español con fines académicos (EFA) es conceptualizado por Vázquez (2004) de la siguiente manera:

Se trata de una disciplina que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra– con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas

²² En el proceso de enseñanza del español profesional, se espera que se tomen en cuenta procesos de comunicación verbal y no verbal, así como lingüísticos y no lingüísticos; igualmente, hay que tomar en cuenta los elementos tecnológicos que entran en juego en la comunicación y el hecho de que estas interacciones se producen, por lo general, en un ambiente internacional. Por consiguiente, es necesario conocer sobre las diferentes formas de comunicar según la cultura y el mundo empresarial (Beltrán, 2013, pág.1114).

²³ Según Alcaraz, este es un término que se utiliza para denominar una lengua que pasa a ser utilizada para desarrollar ciertas áreas de conocimiento, para transmitir información profesional y para refinar términos y conceptos (Alcaraz, 2001, párr.1).

propias de los ámbitos universitarios, tales como producir textos y comprender clases magistrales. (pág.1130)

Quevedo (2016), por su parte, resalta que las lenguas académicas son muy diversas y no son unitarias; pero, a pesar de esta diversidad, reconoce que es importante establecer características y géneros típicos en medio de ellas, con el fin de poder adaptarse a las necesidades que tienen los estudiantes internacionales (párr. 20)²⁴. Entonces, el auge del español como lengua profesional y académica se explica dentro del contexto más amplio de preocupación por estudiar con mayor detalle lo relativo a las lenguas de especialidad para, con base en los resultados alcanzados, generar propuestas aplicadas.

1.4.3 Enseñanza del español como lengua académica

Pastor (2018) indica que los HNN necesitan una competencia diferente para desarrollar sus estudios cuando el español –en este caso– es la lengua vehicular. Para ello, los contenidos pragmáticos, lingüísticos y culturales son diferentes a los de los HN, al igual que su producción (oral y escrita). Según esta autora, el estudio de una lengua con fines académicos busca investigar específicamente las características y los géneros de la academia desde un enfoque dirigido a que los HNN de una lengua puedan obtener las destrezas necesarias para lograr con éxito sus propósitos en el ámbito universitario (Vázquez 2004, como se cita en Pastor, 2018, pág. 94). Por lo tanto, es necesario desarrollar una investigación con un alcance amplio, ya que resulta necesario detectar necesidades, desarrollar currículos, definir evaluaciones apropiadas, estudiar la gramática del texto académico, entre otras tareas (Vázquez 2004, como se cita en Pastor, 2018, pág. 94).

²⁴Diferentes estudiosos sobre el tema han tratado de categorizar las distintas áreas que abarca el español para fines específicos, sin que exista unidad de opiniones. No obstante, es un hecho que las lenguas para fines específicos (LFE) presentan géneros y características que las vuelven particulares, aunque no por esto dejen de ser parte del lenguaje general (Hoffman, como se cita en Quevedo, 2016, párr.15).

Por otra parte, Pastor (2018) menciona que existe una relación tripartita entre: 1) la utilización de la L2 como lengua vehicular en el campo académico, 2) la lengua de especialidad según los estudios que se están realizando y 3) el discurso requerido para utilizar la lengua dentro de dicha disciplina. Para ejemplificar esta idea, la autora explica que, en el caso de una persona que estudia Derecho, esta requerirá conocer los géneros textuales específicos de dicha disciplina, al igual que su terminología y elementos pragmáticos particulares.

Esta autora también se refiere a la situación específica de las universidades españolas. Indica que estas deben adaptarse cada vez más a la realidad de impartir clases mixtas con alumnos nacionales e internacionales. Muchos de estos últimos tienen una L1 diferente al español, de modo que asisten a la universidad y cursan lecciones en lo que para ellos es una L2. Para estos estudiantes, además, en el ámbito académico la L2 se manifiesta en una modalidad desconocida para muchos, pues difiere de la lengua de uso cotidiano que han estudiado hasta ese momento (Pastor, 2018).

El enfoque de la enseñanza de segundas lenguas dirigido a ámbitos académicos y profesionales implica un cambio hacia cursos que otorguen gran importancia a recrear interacciones cotidianas propias de esos ámbitos (Aguirre, 2000, pág. 35). La planificación de una didáctica aplicada a este tipo de necesidades debe estar basada en un trabajo de clase que garantice desarrollar habilidades y adquirir conocimientos necesarios para lograr una comunicación efectiva en dichos contextos.

1.4.4 Géneros discursivos y escritura académica

En este apartado, se ubica la escritura académica dentro del marco mayor de los géneros académicos escritos; por lo tanto, el punto de partida es la noción es género

discursivo. Se realiza una división en dos subapartados. En el primero, se parte del concepto de género discursivo, luego se discute la noción de género académico y, por último, se puntualizan algunos criterios de clasificación de géneros académicos escritos. En el segundo, se inicia indicando algunos rasgos generales del discurso escrito, a modo de marco de referencia para introducir el tema de la escritura académica. Este último subapartado se cierra con una descripción de los procesos de escritura que se suelen identificar para la elaboración de textos académicos.

1.4.5 Los géneros discursivos

Calsamiglia y Tusón (2001) se refieren al concepto de *género discursivo* como una idea antigua que se relaciona, e incluso llega a confundirse, con el concepto de *tipo de texto*. Las autoras señalan que, aunque el concepto de género discursivo sea controversial y difícil de delimitar, es el término que se ha hecho casi general a la hora de clasificar los productos culturales que dependen esencialmente del uso de la palabra²⁵ (pág. 252).

Las autoras resaltan la propuesta de Bajtín sobre los géneros discursivos. Destacan que este consideraba que lo que hacía posible la existencia de un género eran los temas que trataba, la estructura interna, el registro o estilo utilizado y la relativa estabilidad de todos estos factores. Para Bajtín, los géneros discursivos cambian con la lengua y se van ajustando a cada época de la historia (Calsamiglia y Tusón, 2001, pág. 257).

Según Bajtín (como se cita en Calsamiglia y Tusón, 2001), los discursos se crean teniendo en cuenta el efecto que estos producirán en sus destinatarios; por lo tanto, se genera

²⁵ El origen de la reflexión sobre géneros data de la antigüedad. Calsamiglia y Tusón (2001) atribuyen a Aristóteles las primeras reflexiones en torno a la noción de género. Este planteó tres tipos de discursos desde la retórica clásica: el forense o jurídico, el deliberativo o político y el epidíctico o de ocasión (pág. 253).

un texto pensando en: el conocimiento que la audiencia posea de una situación, el conocimiento específico de la esfera comunicativa cultural, las opiniones y convicciones de las personas, así como sus simpatías y antipatías. Todos esos factores afectan la forma en la que el receptor reaccione a lo que lee.

Todo lo anterior determina el género, ya que define la selección de la estructura y de recursos lingüísticos, y también determina el estilo. Bajtín también consideraba que, al aprender una lengua, además de los elementos gramaticales, se aprende a reconocer y usar las formas genéricas asociadas a cada esfera de actividad. En la práctica, algunos usuarios son más exitosos que otros a la hora de aprender a usar los diferentes géneros (Bajtín, como se cita en Calsamiglia y Tusón 2001, pág. 258).

Por lo tanto, Calsamiglia y Tusón afirman que el concepto de género discursivo, por un lado, a veces se mezcla con el tipo de texto, y, por otro lado, que clasifica productos culturales que dependen esencialmente del uso de la palabra. Asimismo, según Bajtín, un género discursivo tiene una estructura interna, trata cierto tipo de temas y presenta un registro definido. Estos factores son relativamente estables, aunque se van ajustando a las épocas históricas.

Finalmente, para el presente trabajo interesa particularmente el género didáctico-ensayístico, que está relacionado estrechamente con la actividad reflexiva y crítica. Este ha logrado una difusión significativa debido a la importancia que ha ganado el ensayo como medio de expresión sobre temas variados (Calsamiglia y Tusón, 2001, pág. 255).

1.4.6 Géneros académicos

Dentro del ámbito de los géneros discursivos se encuentran los géneros académicos. En este trabajo, interesan los propios del registro escrito, pues este es el más utilizado para

crear conocimiento dentro de una disciplina (Parodi, 2010). Para esta investigación es importante abordar el concepto de género académico, ya que los estudiantes HNN suelen mostrar deficiencias en sus conocimientos de los géneros académicos en el español.

Los individuos recurren a géneros prototípicos del ámbito académico cuando emprenden la construcción inicial de conocimiento especializado. Según Parodi (2010), los géneros académicos y profesionales están organizados en un continuum de textos caracterizables en una progresión que inicia en textos escolares generales y se va moviendo hacia textos profesionales y académicos universitarios (pág. 29). Esta idea de un continuum de géneros se basa en la concepción de que una persona que recibe educación académica a lo largo de los años debería ir interactuando en diferentes escenarios y con géneros de forma progresiva; en consecuencia, a lo largo de sus años de educación, irá familiarizándose con diferentes tipos de géneros, según lo exijan sus estudios (pág. 30).

Parodi resalta que, hasta hace poco, respecto del discurso académico se creía que existían grupos unificados de géneros; sin embargo, para este autor, muchos de estos géneros discursivos pueden variar de una disciplina a otra e, incluso, pueden ser diferentes dentro de la misma disciplina. Por otra parte, las investigaciones demuestran que existen géneros relativamente homogéneos a través de varias disciplinas (Parodi, 2010, pág. 31).

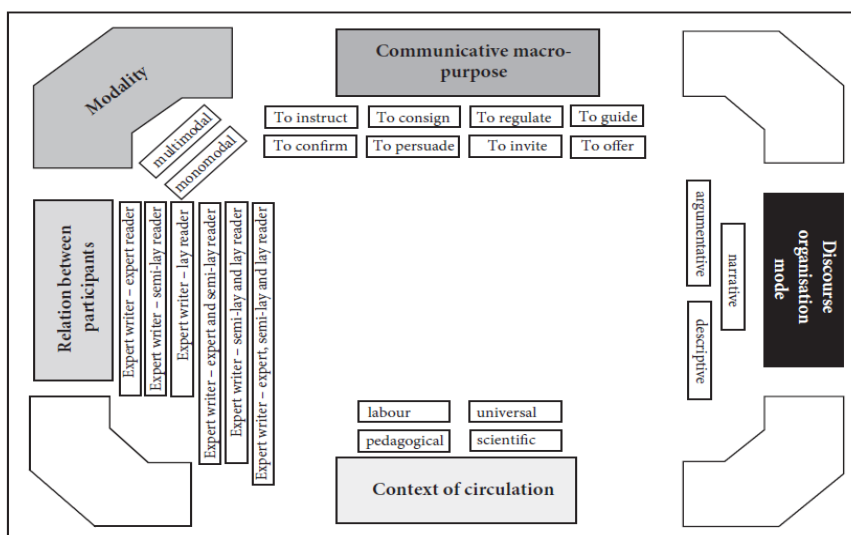
1.4.6.1 Géneros académicos escritos: criterios de clasificación

En este apartado, se presenta la propuesta de criterios que se pueden utilizar para clasificar géneros académicos escritos elaborada por Parodi (2010). Para desarrollar su propuesta, Parodi (2010) creó un corpus a partir del cual se identificaron cinco criterios relevantes para determinar el género de los textos, a saber: los macro-propósitos comunicativos, el modo de organización discursiva, la relación entre participantes, el

contexto de circulación y la modalidad. Este investigador considera que los textos no se caracterizan por establecer relaciones cerradas entre ellos, sino que se mezclan entre géneros y se vinculan entre los diferentes tipos. La figura 1 muestra la distribución de criterios y variables de clasificación de géneros elaborada por Parodi (2010).

Figura 1

Criterios y variables de clasificación de géneros



Nota: Tomado de Parodi (2010).

A continuación, se explican los criterios y variables incluidos en la figura 1. El primero de ellos es el macro-propósito comunicativo. Con respecto a este criterio, el autor destaca que cada evento comunicativo se inicia a partir de un propósito y, junto con otras variables, se identifica como parte de un género discursivo; no obstante, se tomó la decisión de nombrarlo macro-propósito debido a que, dentro de un mismo género, hay varios micro-propósitos comunicativos presentes (Parodi, 2010, pág. 42).

Los macro-propósitos mencionados por Parodi (2010) son los siguientes: instruir sobre una materia específica, consignar el estado de un procedimiento (entre otras posibilidades), regular comportamientos o procedimientos, persuadir sobre una afirmación

teórica o ideológica, guiar comportamientos o procedimientos y confirmar la validez de un hecho o procedimiento (pág. 43).

Respecto de la relación entre participantes, Parodi (2010) indica que es necesario enfocarse en ella como una comunidad discursiva que está conformada por personas que comparten conocimiento sobre ciertos temas, así como sobre los lineamientos discursivos necesarios para interactuar y comunicar dicho conocimiento (pág. 43).

Las comunidades discursivas están conformadas y se sostienen gracias a los diferentes miembros que coexisten y que van desarrollando un nivel superior en su dominio del tema, hasta convertirse en expertos en la interacción discursiva del campo²⁶ (Swales 1990, citado en Parodi, 2010, pág.43). Por lo tanto, el nivel de dominio con el que un individuo cuenta en dichos géneros determina su rol en la comunidad discursiva (Halliday, como se cita en Parodi, 2010, pág.43).

Por otra parte, el modo de organización discursiva determina la secuencia de contenidos y define si el género es predominantemente discursivo, narrativo o argumentativo. Los modos de organización son bastante estables y pueden ser identificados por sus características.

Entre los tres modos de organización identificados por Parodi (2010), se encuentran:

- El descriptivo. Se caracteriza por la denominación, la localización y la cualificación. Estas tres características permiten, por una parte, que se

²⁶ Se definen cuatro tipos de roles centrales para este criterio: el escritor experto, el lector experto, el lector semi experto y el lector inexperto (Parodi, 2010, pág. 43). Los roles expertos no solo pueden leer dicho género, sino que pueden producirlo. Los semi-expertos, pueden haber adquirido un cierto dominio del género, no obstante, aún no pueden interactuar eficientemente por medio de los géneros que circulan en la comunidad. Por último, el lector inexperto no puede comprender bien ni interactuar en el género discursivo (pág. 43). Cabe destacar que los géneros discursivos pueden ser semejantes entre sí, por lo que lectores expertos de una comunidad discursiva también pueden interactuar con los de comunidades diferentes (pág. 44).

caractericen objetos, personas, situaciones o procesos, y, por otra parte, que la información sea organizada de manera taxonómica.

- El narrativo. Las acciones y los eventos son presentados en un orden temporal que proporciona unidad y orientación hasta el final, de manera que, si una de sus partes es movida o borrada, se altera toda su organización (págs. 44-45).
- El argumentativo. La información puede ser presentada de manera lógica, demostrativa o persuasiva. Cada una de estas formas le permite al escritor expresar puntos de vista o argumentos que apoyan o refutan una tesis (pág. 45).

El criterio de contexto de circulación se refiere al uso que va a dársele a un texto perteneciente a un género (Parodi, 2010, pág.45). Por ejemplo, se puede dar un uso pedagógico, el cual se vincula con el ámbito formal de enseñanza y aprendizaje de contenidos y procedimientos. Otra posibilidad sería usar el texto en el dominio científico, en el cual el conocimiento es generado y transmitido como producto de tareas de investigación.

La modalidad es el último criterio mencionado por Parodi (2010). Corresponde al acercamiento semiótico utilizado en los géneros discursivos para construir la red conceptual del mensaje, con lo cual se le da sentido a este. La manifestación puede ser verbal (oral y escrita) o no verbal (fórmulas científicas, imágenes, dibujos, ilustraciones, etc.). La modalidad es dicotómica y muestra predominancia de una u otra forma entre la monomodalidad (conformada por solo un modo semiótico verbal o no verbal) y la multimodalidad (conformada por más de un modo semiótico verbal o no verbal).

Los criterios anteriores son útiles para tener como referencia en cuanto a la complejidad de los géneros y todas las diferentes características que los componen, así como las relaciones que existen entre ellos. Es necesario tener claridad en cuanto a lo diversos que pueden ser

dichos géneros para así poder tener una perspectiva más amplia a la hora de elaborar soluciones que se adapten a la realidad que enfrentarán los estudiantes HNN.

1.4.7 El discurso escrito

Debido a que nuestro trabajo se centra en la didáctica del discurso escrito formal en el contexto universitario, conviene puntualizar algunos elementos clave acerca del discurso escrito. Calsamiglia y Tusón (2001) resaltan que, actualmente, la escritura es como una segunda naturaleza verbal para una mayoría de la población, pues los mensajes escritos son parte de la vida cotidiana.

Según estas autoras, para valorar la escritura, hay que situarse desde una perspectiva histórica²⁷: los géneros discursivos escritos se han desarrollado como prácticas sociales inmersas en el contexto cultural y social que las ve desarrollarse, y varían en cada cultura y sociedad; por este motivo, clasificarlos no siempre resulta fácil (Calsamiglia y Tusón, 2001, pág.77). Debe tomarse en cuenta, también, que cada ámbito profesional requiere actividades escritas específicas para su contexto.

Por otra parte, estas mismas autoras resaltan que, en cuanto a la enunciación de los textos escritos, existen ciertos rasgos particulares que los caracterizan, a saber:

1. Forma de actuar independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto: los escritores y los lectores.
2. La comunicación se desarrolla *in absentia*, pues sus protagonistas no están en el mismo lugar ni en el mismo momento.

²⁷ Esto se debe a que no siempre ha sido común que muchas personas tengan acceso a la educación necesaria para alfabetizarse y ser capaces de leer y escribir (Calsamiglia y Tusón, 2001, pág.75).

3. La lectura es una interacción diferida y, por lo tanto, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado adecuadamente.

1.4.8 La escritura académica

Puesto que el objetivo de nuestro trabajo se orienta a desarrollar una propuesta didáctica para un contexto universitario, resulta necesario referirnos a algunas características importantes de la llamada escritura académica, en tanto son rasgos deseables en las producciones escritas de los estudiantes. Para esto, se parte de lo expuesto por Marín (2015), quien indica que el discurso académico científico se vincula con un contexto muy específico de actividad humana, constituido por un lenguaje propio, el cual genera un efecto de perspectiva científica neutral. Este lenguaje requiere de fórmulas no cotidianas del registro formal, de modo que expresiones utilizadas comúnmente en el ámbito conversacional e informal no son adecuadas para un texto de carácter escrito académico.

Los géneros académicos, como el artículo científico, el proyecto de investigación, la ponencia de congreso, el informe de investigación o la tesis, requieren de un lenguaje formal y específico propio del medio científico. Por lo tanto, los textos académicos presentan formas estereotipadas de utilizar el lenguaje y buscan producir una idea de poder y de neutralidad científica en el texto (Marín, 2015, pág. 35).

Marín (2015) señala que las instituciones educativas buscan que los autores demuestren ciertos elementos de la lengua que pueden resumirse en objetividad, claridad y precisión, con la finalidad de crear un efecto de cientificidad (pág. 36). Es a través de estos recursos, entonces, que se busca crear un efecto de objetividad en los textos.

Para esta autora, el efecto de objetividad constituye la estrategia fundamental en el registro académico, pues oculta al sujeto autor del texto (pág. 38); de ahí que se hable también

de impersonalidad. Mediante la objetividad se genera el efecto de que la voz que expresa las ideas es totalmente científica. Ello implica ocultar al investigador, pues este es un ser dotado de posiciones y puntos de vista (Marín, 2015, pág. 38). Según Marín, en español, la objetividad se logra por medio de los siguientes recursos lingüísticos:

1. El uso casi único de la tercera persona. Se evita utilizar la primera y segunda persona, ya que remiten de forma directa a emisor y receptor. El efecto de objetividad se aprecia mejor mediante un ejemplo por contraste: “el autor llegó a la siguiente conclusión” versus “(yo) llegué a la siguiente conclusión”. Este breve ejemplo demuestra que el uso de la tercera persona brinda un carácter de mayor impersonalidad al texto.
2. La utilización de construcciones con el pronombre *se*. Por medio de este recurso se puede ocultar el agente de una acción o proceso, puesto que permanece indeterminado (Marín, 2015, pág. 39). De nuevo, un ejemplo por contraste ilustra de mejor forma el efecto logrado: “se estudiará el impacto del estrés en la población” versus “estudiaré el impacto del estrés en la población”.
3. El uso de la voz pasiva (verbo *ser* más un participio). En las construcciones en voz pasiva no se indica quién es el agente del evento o proceso. En el siguiente par de oraciones se puede apreciar con claridad la presencia o ausencia explícita de agente: “el juez dictó una sentencia favorable al acusado” versus “una sentencia favorable al acusado fue dictada (por el juez)”.
4. La mención de acciones y procesos mediante sustantivos derivados de verbos. A este recurso se le llama nominalización. Esta es otra forma de ocultar a los agentes. El siguiente par de oraciones ejemplifican dicha estrategia: “estudiamos la fauna

costarricense” versus “el estudio de la fauna costarricense”. La nominalización se hace referencia a un proceso y un concepto de forma abstracta; por lo tanto, su presencia continua en un texto genera densidad conceptual y despersonalización.

5. El uso de adjetivos verbales en lugar de verbos. Esta es una forma de referir acciones con hechos asociados: por medio de participios, se nombran acciones que no explicitan quién las lleva a cabo (Marín, 2015, pág.41). El siguiente ejemplo por contraste permite comprender mejor el efecto que se consigue: “la premisa establecida” versus “la premisa que establecieron” (en el segundo caso la conjugación verbal remite a un agente).
6. El uso predominante de adjetivos no evaluativos ni subjetivos. Se evita utilizar adjetivos con una carga valorativa fuerte, como *extraordinario*, *terrible* o *feo*; en cambio, se promueve el empleo de adjetivos que no revelen subjetividad, como los que se destacan en cursiva en los siguientes ejemplos: el gobierno *anterior*, la *sola* presencia o el personaje *dramático*.
7. El nombrar acciones o procesos como si estos pudieran ocurrir sin influencia humana. Esta estrategia se aprecia mejor a partir de los siguientes ejemplos: “las investigaciones indican” o “el análisis de los datos demuestra”. Pese a esto, también es posible realizar referencias a entidades humanas colectivas o genéricas, como en “los *militantes* hicieron una reflexión” o “los *actores sociales* y los *observadores* estudiaron los hechos” (Marín, 2015, pág. 43).
8. El uso la primera persona del plural *nosotros*. Por medio de este recurso, conocido como plural de modestia, se elimina parcialmente al autor: este deja de percibirse como una entidad individual. Un ejemplo es el siguiente: “encontramos inconsistencias en las respuestas” versus “encontré inconsistencias en las respuestas”.

En conclusión, la objetividad se logra mediante recursos de impersonalización que ocultan la subjetividad del autor del texto. A las estrategias enumeradas anteriormente se les une el uso de terminología específica (metalenguaje) de cada disciplina. La terminología especializada hace que las palabras remitan a un significado unívoco que la vuelve precisas y formales. En ocasiones, los términos no son palabras, sino expresiones complejas (Marín, 2015, pág.44). Por último, para Marín (2015), la aparición de muchos términos disciplinares y de nominalizaciones genera densidad en los textos, debido a la acumulación de conceptos y de referencias a entidades abstractas.

1.4.9 El proceso de escritura

De acuerdo con Vitória (2018), la escritura académica es responsable de socializar a los sujetos en la cultura a la cual pertenecen, por lo que cada persona crece dentro de una manera específica, relacionada con su cultura, de escribir textos académicos. Por esto, los jóvenes HNN que llegan a universidades inician su nueva etapa educativa con todo un bagaje cultural relacionado con la escritura que probablemente no corresponde al de la cultura que los acoge (pág. 38).

Desde esta perspectiva, la alfabetización es más que un simple proceso de decodificación de signos lingüísticos y más que solamente la enseñanza de códigos, pues está relacionada con la capacidad de leer el mundo y expresar en palabras el contexto y las circunstancias de vida. Por lo tanto, un individuo alfabetizado es alguien que es capaz de leer el entorno y transformarlo en texto; igualmente, es aquel que puede interactuar con sus pares y comprender lo que lo rodea (Vitória, 2018).

La escritura académica es, según Vitória, crucial en el desarrollo de los estudiantes debido a que esta forma competencias que aseguran la supervivencia en su vida universitaria. Dado que la base de la escritura es el conocimiento, este puede ser alcanzado a través de la lectura y, posteriormente, se formaliza por medio de la escritura (Vitória, 2018, pág.45).

Esta autora adscribe la perspectiva que entiende la escritura –lo que incluye la escritura académica– como un proceso compuesto por tres fases: planificar, traducir-redactar y revisar. A continuación, nos referimos a cada una de esas fases.

En primer lugar, en la fase de planificar, los autores se forman una representación mental abstracta sobre la idea o mensaje por desarrollar. En este momento es cuando los escritores realizan una búsqueda bibliográfica y definen el contenido de sus textos, el cual va variando y ordenándose conforme la tarea de escritura inicia. Igualmente, en esta fase definen las características de los destinatarios. Después, se definen los objetivos del trabajo y, finalmente, se recolecta la información necesaria para iniciar, la cual puede aumentar conforme avance el proceso (Vitória, 2018).

En síntesis, la planificación consiste en pensar en qué escribir y cómo crear y construir al destinatario. Se decide cómo se va a escribir y con qué objetivos, y se busca la información necesaria antes de comenzar.

En segundo lugar, en la fase de traducir-redactar se escribe la primera versión del texto y se reformula lo necesario. Aquí es cuando el proceso de escribir se convierte en un tiempo de recodificación o traducción de lo que se desea expresar o crear. En otras palabras, quien escribe reconstruye la información que ha recibido por medio de otro sistema (puede ser oral, visual, escrito, etc.) y lo procesa él mismo para integrarlo en un mensaje creado por él (Vitória, 2018).

En tercer lugar, en la fase de revisar se relee el borrador, se buscan errores de redacción, coherencia y ortografía y se decide si dicha escritura refleja bien el propósito deseado. Después de esto, se desarrolla la versión definitiva. Desde hace tiempo, caducó la idea de que la escritura parte de la inspiración; en cambio, se considera que esta es el fruto de planificación, relectura y revisión (Vitória: 2018). Por lo tanto, la fase de revisión es la etapa cuando se limpia el texto de errores y se verifica que concuerde con los objetivos que se tenían desde el inicio –hayan sido estos formulados por el escritor o establecidos por un profesor o alguien más– (Vitória, 2018).

En lo que respecta a recomendaciones didácticas, Vitória (2018) sostiene que la lectura de textos que sirvan de *input* es importante para que se desarrolle la habilidad de crear textos específicos, pues los textos leídos pueden ser una pauta para los que se van a crear (pág. 56). Por consiguiente, se insta a la lectura de textos variados para reflexionar en torno a ellos, analizarlos y comprenderlos antes de darse a la tarea de escribir. Para dicha autora, la didáctica de la escritura está directamente asociada a la lectura de textos que funcionen como una pauta que marque la producción posterior de los estudiantes (Vitória, 2018).

La composición es un ámbito que no tiene menos importancia en el contexto del español como segunda lengua que en el de primera lengua. Por esta razón, su enseñanza debería contemplarse desde una perspectiva más rigurosa, que les permita a los estudiantes desarrollar más destrezas que les vayan a ser útiles para utilizar la escritura en contextos específicos, como los académicos y profesionales.

1.4.10 El ensayo

Para efectos de este trabajo, interesa abordar el género ensayo, ya que es el tipo de texto que se estudia en la macrounidad diseñada (la elección de este género en particular se explica en el apartado 1.5); en consecuencia, resulta importante caracterizarlo. Para Meneses (2013), el ensayo es un tipo de texto que permite la descripción y el análisis de diferentes temas. Además, este género textual posee una estructura específica, requiere que el autor sostenga una postura personal y que la apoye sobre evidencia empírica y teórica (Frías 1996, como se cita en Meneses, 2013, pág.138).

Siguiendo a Trigueros (2012), para calificar a un texto como ensayo, lo que es relevante es que dicho texto sea exhaustivo en cuanto a su análisis sobre un tema en particular. Lo anterior se debe a que el ensayo presenta un tema desde cierta perspectiva. Esto significa que no tiene que hablar de todos los ángulos relacionados con el tema, pero sí debe ser exhaustivo en cuanto al ángulo que ha escogido analizar (Trigueros, 2012, pág. 29). La autora también subraya el carácter personal del ensayo e indica que este refleja el estilo de la persona que lo escribe. Finalmente, destaca que el ensayo presenta una característica de libertad en la forma de escribirlo y, por este motivo, es difícil elaborar una lista de pasos que indique cómo escribir un texto de este tipo para asegurar que esté bien elaborado (Trigueros, 2012, pág. 30).

Para Trigueros, la estructura del ensayo es orgánica y no mecánica, por lo que enseñarlo es difícil. Además, el ensayo puede tratar temas diversos en cualquier área de conocimiento. Sin embargo, la argumentación está presente en la mayoría de los casos y el texto suele sustentar una postura (Trigueros, 2012, pág. 30).

Por otra parte, el ensayo expresa y contribuye a formar criterios sobre un tema, desde la perspectiva del escritor, quien plasma en el texto su pensamiento y estilo. Por este motivo, el ensayo es un tipo de texto retador para la enseñanza, ya que permite tanto la libertad en el

lenguaje como en la expresión de las ideas (Trigueros, 2012, pág. 31). No obstante, hay ciertos aspectos estructurales comunes en los ensayos, según Trigueros, 2012, págs.32-33, los cuales se enumeran a continuación:

1. Abre con introducción en donde se presenta el problema y se contextualiza el tema.
2. Presenta la posición del autor respecto del tema que se trata, desde una perspectiva personal.
3. Se presenta el tema desde la argumentación. Se requiere de coherencia y cohesión entre las diferentes ideas presentadas.
4. Cada argumento se debe presentar a profundidad.
5. Cierra con conclusiones a las que se ha llegado a partir de reflexión y análisis. Se concluye también en cuanto a las implicaciones de las ideas que se presentaron.

Por otra parte, Meneses (2013) menciona los siguientes componentes estructurales de un ensayo:

1. Planteamiento de un problema, formulación de una hipótesis relacionada con un problema planteado, así como el desarrollo de argumentos y conclusiones que reafirmen o refuten dicha hipótesis.
2. Planteamiento de una opinión o tesis que se desea argumentar, así como el desarrollo de argumentos y conclusiones que confirmen o refuten la hipótesis.
3. Combinación de ambas estructuras y planteamiento de un problema y una hipótesis, así como una presentación de alternativas a diferentes tesis y argumentos sobre la hipótesis y el planteamiento de una conclusión (pág. 138).

Tanto Trigueros como Meneses coinciden en que en la escritura de un ensayo se presenta un problema o hipótesis y se contextualiza; también coinciden en que el autor presenta el tema desde la argumentación, es decir, introduce una tesis y la defiende o refuta con argumentos. Trigueros ahonda en la profundización en cuanto al tema, mientras que Meneses resalta que también se pueden presentar alternativas diferentes a la hipótesis del autor.

Entre los tipos de ensayo, Trigueros (2012) menciona el ensayo académico. Sobre este, indica que es un tipo que se utiliza con un fin pedagógico: busca que el escritor desarrolle una postura crítica frente al tema acerca del que escribe, ya sea académico o científico. Un ensayo académico no necesita de una investigación rigurosa: suele ser suficiente realizar una indagación bibliográfica que oriente la discusión académica en cuanto al tema. Como consecuencia de esta base bibliográfica, este tipo de ensayo va a mostrar una subjetividad más reducida debido a que se pretende lograr un tono más objetivo, propio del ámbito académico (Trigueros, 2012, pág. 43).

1.4.11 El ensayo argumentativo

Meneses (2013) observa que los ensayos argumentativos son de las tareas más frecuentes para estudiantes de pregrado; por ese motivo, su redacción es una competencia considerada esencial para lograr el éxito en sus estudios: se utilizan para aprender y para evaluar (pág. 138). El ensayo argumentativo, de acuerdo con el *Manual básico para la escritura de ensayos* (Huerta *et al.*, 2014), plantea una postura crítica del autor en cuanto a un tema, y en este tipo de texto el autor defiende dicha postura por medio de razonamientos y evidencias (pág. 28).

De acuerdo con Vargas (2015), la argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana: sale a relucir en diversas actividades, como conversaciones o deliberaciones (pág. 130). Aparece cuando se debe presentar una opinión propia ante un interlocutor. Asimismo, Charadeau (1992, como se cita en Vargas, 2015, pág. 131) establece una diferencia entre el texto y la forma en la que se organiza el discurso, pues indica que el texto es el resultado que se obtiene del proceso que implica la organización discursiva.

De acuerdo con Vargas (2015), los argumentos son “intentos de apoyar o refutar determinadas opiniones con razones bien fundamentadas” (pág. 131). Señala, también, que aquella persona que argumente debe preparar contraargumentos para responder a las refutaciones de sus interlocutores. Algunas características del texto argumentativo que pueden facilitar su construcción son las siguientes, según Vargas (2015):

1. Exposición de la tesis. Esto se refiere al planteamiento claro y preciso de una tesis o una conclusión que se va a apoyar o a refutar.
2. Presentación de los argumentos. Para presentar un buen argumento, es necesario que se cuente con una serie de razones y pruebas que expliquen la razón por la que se llegó a una conclusión. Estas, además, deben lograr convencer a otros (lo que incluye potenciales antagonistas).
3. Plan o esquema argumentativo. Los argumentos que se presenten para comprobar la tesis deben estar organizados de manera que sigan un plan o eje, con el fin de evitar caer en incoherencias o presentaciones de opiniones inconexas.
4. Definición de los términos o conceptos empleados. Se debe contar con conceptos clave precisos, para que no existan contradicciones en la argumentación.
5. Definición del público. Es prioritario elegir un tipo de interlocutor, con el fin de ajustar el tono, el estilo y el léxico.

6. Coherencia. Los diferentes argumentos presentados deben mostrar nexos explícitos.

Una vez abordados los diferentes temas pertinentes para el marco teórico de esta investigación, es necesario establecer procedimientos para la puesta en práctica de la teoría, por medio del diseño de unidades didácticas y procedimientos de aplicación de estas, con el fin de que estudiantes HNN reciban un curso de escritura académica que los beneficie en sus estudios. En el siguiente apartado se presentará la metodología de esta investigación aplicada.

1.5 Metodología

En este apartado se describen los procedimientos seguidos durante la elaboración de la macrounidad didáctica diseñada. En primer lugar, se detallan los datos relativos a la aplicación de la propuesta: población, perfil y cantidad de los estudiantes, lugar de aplicación y, en general, se especifica cómo se llevó a cabo la puesta en práctica. En segundo lugar, se exponen elementos del enfoque por tareas que se consideran relevantes para la fundamentación del diseño didáctico. En tercer lugar, se presentan consideraciones metodológicas para la enseñanza de lenguas de especialidad y del ensayo. Por último, en cuarto lugar, se presentan los resultados del análisis de necesidades que permitió definir el tema y los contenidos específicos del presente trabajo.

1.5.1 Datos relativos a la aplicación de la propuesta

1.5.1.1 Población meta

La población meta de este proyecto son estudiantes hablantes no nativos de español (HNN) con un nivel de competencia en la lengua meta que corresponda a un nivel B2, de acuerdo con el MCER. Se decidió dirigir el diseño didáctico a este nivel en específico debido a que no hay un nivel determinado para el ingreso de estudiantes HNN de español a la

Universidad de Costa Rica o, al menos, no contamos con esa información; sin embargo, el nivel que algunos de los estudiantes entrevistados indicaron en el análisis de necesidades fue el B1. Por este motivo, el B2 se vuelve el nivel meta. No obstante, de forma general, instituciones a nivel mundial solicitan como mínimo un nivel B2 para cursar programas, tal es el caso de los programas Erasmus (European Funding Guide, 2023). La figura 2 muestra los descriptores globales del MCER para los niveles B1 y B2, ya que algunos de los estudiantes ingresan con un nivel B1, por ello, se considera necesario presentar los descriptores del B1 (que es el nivel que se espera), junto con el B2 (que es el nivel que se buscaría alcanzar gracias a cursos de este tipo).

Figura 2

Descriptores globales de los niveles B1 y B2, según el MCER

Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Nota: Tomado del Consejo de Europa (2001, pág. 26).

Los descriptores relacionados con la escritura también son importantes, ya que el curso diseñado se enfoca en este aspecto. De acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo (2003, pág. 30-31), los descriptores de escritura relacionados con los niveles B1 y B2 son los siguientes:

Figura 3

Descriptor de escritura de los niveles B1 y B2 para informes y redacciones, según el MCER

Expresión escrita	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> • Elabora redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Elabora un texto sobre un tema de actualidad que le interesa, usando un lenguaje sencillo para enumerar las ventajas y los inconvenientes, y da y justifica su opinión. Resume, comunica y da su opinión con cierta seguridad sobre información recopilada de carácter fáctico relativa a asuntos conocidos, habituales o no, propios de su especialidad. • Elabora informes muy breves en formato convencional con información rutinaria de carácter fáctico y los motivos de ciertas acciones. Presenta un tema en forma de póster o informe breve, empleando fotografías y bloques breves de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora una redacción o un informe que desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Elabora una descripción detallada de un proceso complejo. Evalúa las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema. • Elabora una redacción o un informe que desarrolla un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. Sintetiza información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Nota: Elaborado a partir de datos del Consejo de Europa (2021, pág. 81).

Más específicamente, la población meta fueron estudiantes de origen africano residentes en Costa Rica, quienes se encontraban cursando la carrera de Agronomía en la Universidad Earth (Guácimo, Limón) al momento realizar la puesta en práctica de nuestro proyecto. Dichos estudiantes eran de diferentes nacionalidades africanas y habían vivido en Costa Rica por periodos diferentes, tal y como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 1*Perfil de los estudiantes*

Estudiante	País de origen	Edad	Tiempo de vivir en Costa Rica	Carrera
E1	Kenia	22	1 año y 5 meses	Agronomía
E2	Nigeria	19	1 año y 8 meses	Agronomía
E3	Zambia	21	1 año y 7 meses	Agronomía
E4	Sudán del Sur	26	1 año y 7 meses	Agronomía
E5	Etiopía	20	2 años	Agronomía
E6	Malawi	26	2 años y medio	Agronomía

Estos estudiantes vinieron a la Universidad Earth (en adelante, EARTH) como parte del Programa de Español e Inducción Intercultural (PEII), cuya misión, visión y objetivos son colaborar con la integración de los estudiantes HNN de español por medio de cursos de esta lengua que sirvan como apoyo durante sus estudios. Al mes de marzo de 2023, el PEII ha recibido a 345 estudiantes, admitidos en la EARTH, que requerían de sus cursos (Universidad Earth, 2023).

De acuerdo con la visión y misión de dicho programa, por medio de cursos de español con fines específicos se busca que los estudiantes puedan desenvolverse en sus estudios universitarios de agronomía, que normalmente tienen una duración de 4 años (Universidad EARTH, 2023).

Por medio de este programa, los estudiantes reciben de 4 a 6 horas de clases diarias, en grupos de máximo 7 aprendientes. Los cursos del PEII están diseñados siguiendo lo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas

(MCERL), por lo que tienen un enfoque comunicativo y práctico. Además, los estudiantes viven con familias o estudiantes anfitriones, así que están en un contexto de inmersión.

Para el momento en que los estudiantes recibieron el curso breve de escritura académica diseñado en este trabajo final de investigación aplicada (TFIA), ya habían recibido varias horas de cursos de español del PEII. De hecho, de acuerdo con la propuesta del programa de la universidad Earth, los estudiantes deben concluir el periodo de cursos con un nivel B2. Consideramos que el apoyo que recibieron los estudiantes a través del programa ayudó a que su experiencia en el curso de escritura académica fuera más provechosa, pues, en general, tenían el nivel requerido para poder entender los contenidos.

1.5.1.2 Cantidad y perfil de los estudiantes

El diseño didáctico presentado en el apartado dos se planeó para que pudiera ser utilizado en grupos numerosos, no obstante, la cantidad de estudiantes que participó en las sesiones de la puesta en práctica fue seis. El minicurso fue desarrollado sin problemas con este número de estudiantes, pues todos asistieron a cada una de las clases impartidas. Además, los participantes cumplieron con la totalidad de las tareas asignadas durante las clases sincrónicas y las clases asincrónicas, lo que permitió desarrollar las actividades según lo planificado.

El grupo estaba conformado por seis estudiantes africanos, de diferentes países que incluyen Malawi, Zambia, Nigeria, Sudán del Sur y Kenia. La clase se realizó por la plataforma Zoom, los días sábado del mes de enero 2023, de 2 p.m. a 4 p.m. Los estudiantes que participaron en el curso están cursando la carrera de Agronomía en la universidad Earth en Costa Rica.

El grupo que participó en las sesiones pudo ser organizado gracias a la ayuda de la directora del Posgrado en Español como Segunda Lengua, la Dra. Patricia Guillén Solano, quien contactó a la Dra. Gabriela Amador, directora del Programa de Español como Segunda Lengua del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), quien sirvió como vínculo con la Universidad Earth, ya que esta ofrece cursos de español como segunda lengua para sus estudiantes HNN que están cursando sus estudios en dicha universidad y aún requieren de apoyo para mejorar su dominio del idioma. Dichos cursos son ofrecidos a través del Programa de Español e Inducción Intercultural (PEII).

El grupo fue apropiado para probar el diseño didáctico, pues los estudiantes consideraron, de forma previa a la aplicación, que los contenidos eran relevantes y útiles para sus tareas universitarias de ese momento. Además, aunque indicaron no haber llevado cursos de escritura académica anteriormente, los temas les resultaron fáciles de asimilar gracias a que en su día a día están en constante contacto con un español académico. Por este motivo, los ejemplos utilizados en clases fueron claros para los alumnos y no fue necesario dedicar mucho tiempo a resolver dificultades de comprensión.

Según lo expresado por los estudiantes durante las sesiones de trabajo, la totalidad de sus cursos son en español y es común que tengan que realizar trabajos de investigación y escribir textos académicos para sus clases. En consecuencia, el nivel de los estudiantes ya era suficiente para realizar el curso breve de escritura aquí diseñado académica gracias a su constante uso de la lengua en contextos académicos y universitarios.

1.5.1.3 Planificación de las sesiones

Las sesiones realizadas para la práctica se llevaron a cabo durante el mes de enero del año 2023, los días sábado 7, 14 y 28 de enero. Las clases se impartieron por medio de la plataforma virtual Zoom, debido a que los estudiantes viven fuera de San José y las clases

virtuales eran lo más práctico para los estudiantes y la profesora. Las sesiones se realizaron en un horario de 2 p.m. a 4 p.m. y se tuvieron 4 horas de trabajo asincrónico.

Las clases se realizaron durante el mes de enero debido a que era el momento en que los estudiantes tenían más tiempo para participar y fue necesario tener horas asincrónicas debido a que los estudiantes estaban de vacaciones y tenían que tomar vuelos desde África para volver a Costa Rica. El hecho de que las sesiones coincidieran con las vacaciones de los estudiantes, tuvo como consecuencia que se unificara la sesión 3 y 4 en una sola y dejarla como tarea y trabajo en casa con el fin de poder abarcar todos los temas. Asimismo, varios de los ejercicios más cortos de la sesión 3 que fueron hechos como tarea no pudieron revisarse más a fondo debido a que la sesión 5, que fue la última presencial, se hacía muy corta para abarcar todo el repaso que se habría tenido que hacer.

Esta situación se trató de mitigar por medio de hojas de respuesta que la profesora entregó junto con la tarea, con el fin de que los alumnos pudieran revisar ellos mismos si sus soluciones estaban correctas. Al preguntarles si habían tenido algún problema con el trabajo para la casa, estos indicaron que habían sido capaces de realizar todo solos.

En cuanto a la evaluación de los estudiantes, se partió de los ensayos finales que escribieron al terminar el curso, en los cuáles se evaluó que hubieran utilizado bien las estructuras que aprendieron en clase y que sus textos demostraran comprensión de las diferentes estrategias estudiadas para lograr un lenguaje objetivo en textos académicos. La evaluación se realizó por medio de rúbricas que recogieron la evaluación de un par, una autoevaluación, y una evaluación final por parte de la profesora. Estas rúbricas se encuentran en los anexos 15, 16 y 14, respectivamente.

1.5.2 Procesamiento de los resultados

Los resultados que se obtuvieron de la práctica fueron producto de los ensayos finales escritos por los estudiantes a partir de las instrucciones proporcionadas y que están en los anexos 11 y 12. Dichas instrucciones contenían las expectativas en cuanto a las secciones que debía contener el ensayo, que son introducción, desarrollo y conclusión. Por otra parte, se indicó que los ensayos debían centrarse en un tema específico. Asimismo, las instrucciones indicaban la longitud que debía tener el ensayo (1,5 páginas) y que era necesario recurrir a las estructuras estudiadas en clase para la escritura académica y el lenguaje objetivo.

Los estudiantes realizaron este trabajo de escritura de forma independiente, después de haber recibido 2 sesiones de clase y utilizando las instrucciones escritas que la profesora compartió. Estos ensayos fueron revisados por la profesora antes de la clase para tener claridad en cuanto al desempeño general de los estudiantes y, posteriormente, fueron revisados por compañeros en la clase. Estos utilizaron la rúbrica de evaluación presente en el anexo 15 para calificar el ensayo de su compañero y los resultados están presentados en el capítulo III de este trabajo.

La profesora realizó una revisión más detallada de los ensayos después de la última sesión y los calificó con la rúbrica presente en el anexo 14. Los resultados se entregaron a los estudiantes por correo electrónico con una evaluación final y con correcciones y recomendaciones sobre escritura en general, y sobre todo de las estructuras vistas en clase.

La forma en la que se sacaron los datos para evaluar la efectividad del curso fue mediante el uso de tablas en las que se recolectó la cantidad de apariciones de las estructuras que se estudiaron en clase, y en donde se clasificó si estas estructuras fueron utilizadas de manera adecuada o no. Para clasificar los datos obtenidos de los ensayos se utilizó el siguiente cuadro:

Cuadro 2*Frecuencia de aparición de estructuras*

EXX			
Tema:			
Estructura de objetividad	Número de apariciones en el ensayo	Uso correcto	Uso incorrecto
Uso del plural de modestia			
Evitar el uso de la primera y la segunda persona			
Uso de estructuras con se			
Uso de la voz pasiva			
Adjetivos no evaluativos ni subjetivos			
Nominalización			
La no intervención de entidades humanas			
Conectores			

La información se fue recolectando conforme se leían los ensayos y se analizaba el uso y la presencia de las estructuras en los diferentes textos. De esta manera se procesaron los 6 ensayos entregados por los estudiantes. Los resultados se presentan en el capítulo III de este trabajo.

1.5.3 La enseñanza mediante tareas

Según Larsen-Freeman y Anderson (2011), la enseñanza de lenguas basada en el enfoque por tareas permite un desarrollo de currículos analíticos, es decir, currículos que están organizados con base en los propósitos por los cuales la gente aprende idiomas y en la

necesidad de lograr un desempeño específico para cumplir con esos propósitos. Este tipo de currículos contrasta con los currículos sintéticos, enfocados en gramática, estructura, vocabulario, y, en general, unidades lingüísticas (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, pág. 149).

En cuanto a la definición de enfoque, Brown y Lee (2015) brindan una explicación breve para este: indican que se trata de una serie de posiciones y creencias teóricas sobre la enseñanza, el lenguaje, el aprendizaje de lenguas, los aprendientes, factores institucionales y sociales, propósitos de un curso y la aplicabilidad de todos estos elementos a un contexto educativo específico (pág. 16).

La utilidad de un currículo analítico es reconocida por estudios de adquisición de segundas lenguas que comprueban que los estudiantes no aprenden los componentes lingüísticos uno a la vez, sino que obtienen inductivamente la información lingüística de las muestras de lengua con las que trabajan y adquieren los componentes de la lengua meta cuando están listos para esto. Un currículo basado en el enfoque por tareas podría estar incluido en la categoría de currículo analítico, dado que está compuesto por tareas y no por una secuencia de componentes lingüísticos (Larsen-Freeman y Anderson, 2010, pág. 149).

Para nuestra propuesta, adoptamos este enfoque metodológico²⁸ debido a lo anterior, ya que el problema comunicativo que motiva esta investigación puede ser abordado de mejor manera, según nuestro punto de vista, por medio de un diseño didáctico que se asemeje a lo que los estudiantes van a experimentar en el mundo académico real. En los siguientes

²⁸ Pese a que partimos de que la enseñanza por tareas se puede considerar un enfoque, conviene señalar que no todos los autores concuerdan con esta posición. Por ejemplo, Melero (2004, citada en Martín, 2017) plantea que la enseñanza comunicativa mediante tareas es una propuesta de diseño en el marco de la enseñanza comunicativa de lenguas; por lo tanto, no sería un enfoque ni un método.

subapartados, se profundiza en distintos conceptos y características de la enseñanza mediante tareas.

1.5.4 El concepto de tarea

Según Larsen-Freeman y Anderson (2011), las tareas son importantes porque son significativas y, al desarrollarlas, los estudiantes se ven en la necesidad de comunicarse. Además, las tareas plantean resultados esperados muy específicos, lo que facilita que, al final, estudiantes y docentes puedan valorar si la comunicación –y, en general, la instrucción– fue exitosa o no (pág. 149).

Desde este modelo metodológico, las tareas funcionan como base de la enseñanza de la lengua. De acuerdo con la definición de tarea que proporcionan Brown y Lee (2015), esta tiene las siguientes características:

1. El significado tiene un valor primario.
2. Hay un problema comunicativo por resolver.
3. Hay una relación que la hace comparable a actividades del mundo real.
4. Completar la tarea tiene algo de prioridad, pero no es indispensable en el momento.
5. La evaluación de la tarea se realiza a partir del resultado (pág. 47)

Un ejemplo de una tarea de un currículo basado en este enfoque puede ser la planificación de un itinerario de viaje. Para realizarla, los estudiantes, primero, trabajan en grupos. Luego de proporcionarles un horario de tren, se les indican ciertos destinos que deben incluir. Finalmente, tienen que decidir cuál es la ruta más directa para hacer el viaje. Como se aprecia, las tareas guardan relación con problemas de la vida diaria.

Conforme se desarrollan las actividades requeridas para cumplir con la tarea, los estudiantes necesitan comunicarse y entenderse entre sí: tienen que expresar sus ideas y

verificar que se entienden; y, cuando no sea el caso, deben explicarse nuevamente para buscar aclaraciones. La adquisición de la lengua se produciría como resultado de esta interacción (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, pág. 151).

De acuerdo con Larsen-Freeman y Anderson (2011), la enseñanza mediante tareas representa una versión fuerte de un enfoque comunicativo. En esta, la lengua es adquirido a través de su uso: los estudiantes adquieren la lengua que necesitan cuando la requieren para poder cumplir con la tarea que se les ha solicitado (pág. 150). Desde esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, al resolver un problema dado que necesita de la utilización tanto del conocimiento que el aprendiz ya posee como del conocimiento nuevo que se le presenta, se logra un aprendizaje significativo de la lengua meta (Candling y Murphy 1987, como se citan en Larsen-Freeman y Anderson, 2011, pág. 150).

1.5.5 El aprendizaje de la gramática en la enseñanza mediante tareas

A pesar de que la gramática no es el tema central dentro de la enseñanza mediante tareas, no está excluida de las actividades que se diseñan; de hecho, en muchas propuestas se incluyen actividades comunicativas basadas en estructuras gramaticales, a fin de que los estudiantes automaticen e internalicen su uso.

Por otra parte, no todas las tareas requieren producción o interacción oral. Por ejemplo, una posible tarea es la de entregarles una serie de indicaciones a los estudiantes para encontrar un lugar. Estas indicaciones les proporcionarían *input*²⁹ para reconocer frases en

²⁹ De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* (2016), el *input* se refiere a las muestras de lengua meta que los aprendientes encuentran durante su proceso de aprendizaje y que, además, los ayudan a completar ese proceso. El *input* se analiza, por una parte, en cuanto a la cantidad que el aprendiente recibe, y, por otra parte, respecto de cuánto de esta cantidad es capaz de entender y almacenar en su memoria a corto plazo.

imperativo y preposiciones de lugar y dirección, así como nombres de edificios y lugares en la ciudad. El propósito de esta tarea podría ser que los aprendices empiecen a ganar consciencia con respecto a ciertos elementos lingüísticos (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, pág.150).

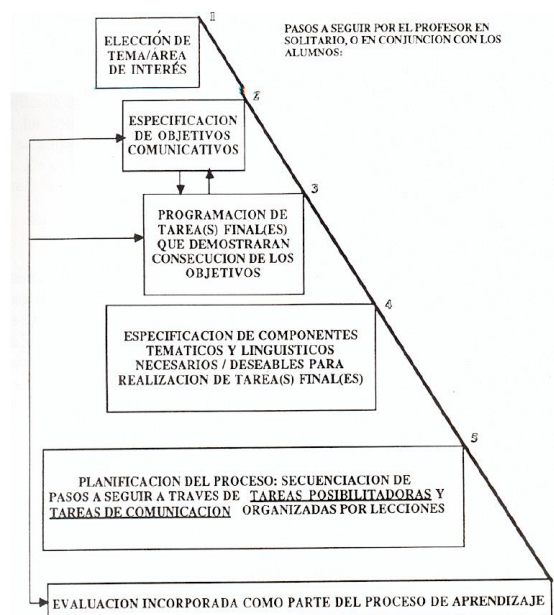
1.5.6 Creación de unidades didácticas en el enfoque por tareas

En cuanto a la creación de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, Estaire y Zanón (2010) indican que el punto de partida es encontrar el tema sobre el que va a desarrollarse el material. Para elegirlo, es necesario basarse en los intereses y las necesidades de los estudiantes, así como en sus características. Algunos de los temas que dichos autores presentan como ejemplo son los siguientes: “Nuestras familias”, “La casa mis sueños” y “La organización de un viaje”.

La siguiente figura representa cuáles son los pasos que se deben seguir para crear una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas.

Figura 4

Pasos para crear una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas



Nota: Tomado de Estaire y Zanón (2010, pág.412).

Tal como se observa en la figura 4, para la creación de las unidades didácticas se toman en cuenta las llamadas cuatro destrezas (escucha, lectura, habla y escritura) y se busca que aparezcan integradas en las tareas finales. Los objetivos de la unidad deben explicitar lo anterior, puesto que constituyen el punto de referencia para todos los elementos involucrados en la realización de las tareas: las siguientes fases dependen del establecimiento de los objetivos (Estaire y Zanón, 2010). Asimismo, Estaire y Zanón (2010) recomiendan elaborar un segundo nivel de objetivos, relacionados con los primeros, en los que se plantean los objetivos del contexto institucional en el que se trabaja. En suma, el segundo paso para la creación de un diseño didáctico desde el enfoque por tareas es el establecimiento de los objetivos comunicativos (pág. 413).

El siguiente paso es la programación de la tarea final – también se puede programar más de una. Para definirla, Estaire y Zanón (2010) indican que es necesario que esta demuestre la capacidad que tienen los aprendices de lograr objetivos concretos a través de los recursos lingüísticos que han aprendido. Para escoger una tarea adecuada, sugieren

hacerse preguntas como las siguientes: ¿qué tarea(s) puede(n) demostrar consecución de los objetivos de comunicación especificados para la unidad? o ¿cómo pueden reflejarse los objetivos de una forma concreta a través de tareas que realizaremos al final o hacia el final de la unidad? (pág. 413).

La especificación de componentes temáticos y lingüísticos es el cuarto paso. Los componentes determinan los contenidos que serán parte de las tareas de la unidad. Al secuenciar y organizar las tareas es que se analiza cómo conducir el progreso de los estudiantes hacia la consecución de las tareas finales. Debido a que el enfoque por tareas se centra en el punto de llegada, que sería la tarea final de la unidad, no se mencionan de manera previa los contenidos que se van a trabajar. No obstante, esto no significa que no sea necesario definir componentes temáticos y lingüísticos que se espera que los estudiantes adquieran y demuestren que pueden usar al realizar la tarea que finaliza la unidad; de hecho, es necesario determinar componentes temáticos y de interés en cuanto al área que se desea estudiar, así como componentes lingüísticos, gramaticales, léxicos, fonológicos, entre otros, que se requerirán para la tarea final (Estaire y Zanón, 2010).

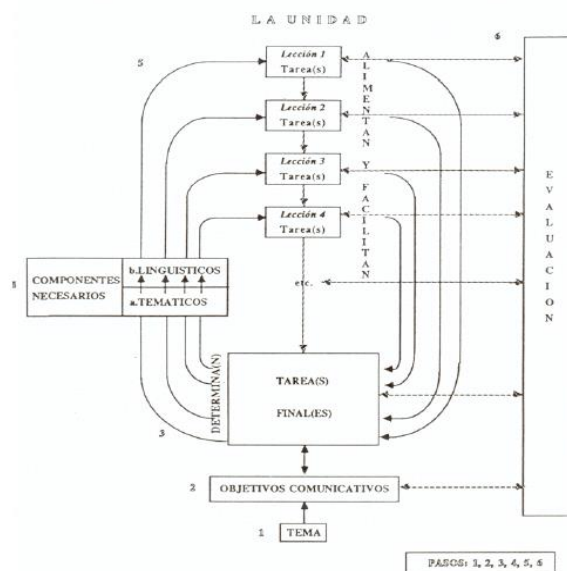
La planificación del proceso, esto es, la secuenciación de las tareas, es el paso siguiente. Después de definir los objetivos y las tareas finales, se articula la unidad definiendo lecciones que están compuestas por tareas, y cada una de las unidades se planifica a partir de los materiales utilizados en los pasos previos. En esta etapa se definen el contenido y los materiales que serán requeridos para elaborar todo el trabajo que una las diferentes unidades y lecciones, cada una de ellas con una tarea final.

En la figura 5 se puede observar cómo todos los procesos están interrelacionados y cómo cada tarea es el eje central de la unidad a la que pertenece. Al analizar cada tarea final propuesta, se procederá a determinar qué contenidos y componentes son necesarios para

lograr dicha tarea. Cada tarea, a su vez, posibilitará que se cumplan los objetivos planteados al inicio (Estaire y Zanón, 2010).

Figura 5

Secuenciación de las tareas y las lecciones



Nota: Tomado de Estaire y Zanón (2010, pág. 415).

En cuanto a la elaboración de las unidades didácticas en sí, Estaire y Zanón (2010) hablan de la posibilidad de incorporar las sugerencias de alumnos al proceso, debido a que

es posible negociar antes o durante el desarrollo de la unidad. Por medio de una autoevaluación de las tareas que se están realizando y al tomar decisiones en conjunto con los estudiantes, se transforma la dinámica de la clase (pág. 416).

Finalmente, la evaluación del proceso de aprendizaje constituye el paso final. La posibilidad que se mencionó anteriormente de negociar dentro del proceso de aprendizaje hace posible que se incorpore una evaluación constante para cada tarea o lección que esté incluida en el plan; de este modo, se puede seguir un proceso que vaya más allá de las evaluaciones que observan solo los resultados.

Como consecuencia del proceso que se sigue en el enfoque por tareas, los estudiantes pueden evaluar: 1) su trabajo individual, 2) su trabajo como parte de un grupo, 3) el trabajo de los compañeros y el profesor, 4) los materiales y procedimientos seguidos y 5) los resultados obtenidos. Esta evaluación comprehensiva permite reformular aspectos del diseño de la unidad y mejorar cada aspecto del diseño (Estaire y Zanón, 2010, pág. 416).

Por lo tanto, el enfoque por tareas brinda una oportunidad para repensar la forma de enseñar y hace posible el preguntarse por qué se procede de cierta forma, lo cual abre la posibilidad a maneras distintas de plantear las lecciones. Igualmente, el proceso de diseño que se sigue con este enfoque permite que se adapten materiales educativos o materiales reales (o auténticos) a las necesidades de los estudiantes y al marco a partir del cual se diseña la unidad; asimismo, hace posible que se planteen preguntas sobre a quién, dónde y para qué se está enseñando (Estaire y Zanón, 2010, pág. 417).

1.5.7 La enseñanza de la expresión escrita en contextos académicos en ELE

En los siguientes subapartados, se exponen distintas consideraciones y aproximaciones teórico-metodológicas sobre la enseñanza de la expresión escrita en

contextos académicos, particularmente en ámbito de ELE. Primero, se mencionan elementos puntuales de la enseñanza las lenguas de especialidad y se destaca su vinculación con la enseñanza mediante tareas. Luego, se ofrecen algunas consideraciones generales de carácter metodológico respecto de la enseñanza de EFA. Por último, se presentan recomendaciones para la enseñanza de la expresión escrita en contextos académicos, en el ámbito de ELE.

1.5.8 La enseñanza de las lenguas de especialidad y el enfoque por tareas

Martín (2017) indica que los enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas con fines específicos tienen el objetivo de brindarles a los aprendientes la competencia comunicativa que requieren para poder desenvolverse en los diferentes contextos académicos y profesionales que pueden surgir en el campo en el que desarrollan sus actividades.

En su desarrollo, esta área específica de la enseñanza de lenguas ha pasado por diferentes fases, las cuales se vinculan con enfoques distintos, uno de los cuales es el *learning-centered approach*. En cuanto a una forma de enseñar en el área de las lenguas de especialidad, Martín (2017) sugiere emplear la enseñanza mediante tareas. Esta autora considera que la enseñanza de la lengua debe estar organizada en torno a actividades y prácticas usuales de una comunidad discursiva para que, al final, se obtenga una competencia comunicativa eficaz: la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje por tareas parece una opción ideal para tal fin.

De acuerdo con Martín (2017), se distinguen tres modalidades en la enseñanza mediante tareas: una es la enseñanza mediante tareas en sí; las otras dos son la programación por proyectos y la simulación. De estas, las más usadas en español con fines específicos, según esta misma autora, son las tareas y las simulaciones. Siguiendo a Martín (2017), estas tres modalidades se especifican con mayor detalle en las siguientes líneas:

1. Enseñanza mediante tareas o programación por tareas. La tarea es el eje organizador de la unidad didáctica, de un curso o de un proyecto curricular. Las tareas son las que definen los objetivos y los contenidos lingüísticos, entre otros componentes. Las tareas son escogidas a partir de un análisis de necesidades de los alumnos. Cada tema culmina en una tarea final.
2. Programación por proyectos. Es un modelo pedagógico de enseñanza comunicativa por tareas que requiere de la participación máxima por parte del alumno. Dentro de este modelo, se establece un plan de trabajo y el resultado o producto que se desea lograr. Un proyecto es diferente a una tarea en el sentido que el primero es más elaborado y más extenso que la segunda: los proyectos comprenden varias tareas.
3. Simulación. Dentro de esta modalidad se programa una tarea final y, en la clase, se reconstruyen todos los elementos necesarios para simular una situación comunicativa real. El estudiante asume una identidad ficticia y se comunica como si estuviera realmente en la situación que se simula. Sus compañeros son los demás participantes, cada uno de los cuales es el encargado de desempeñar un papel que debe interpretar. Las simulaciones se desarrollan previamente por el docente, quien establece los materiales y la estructura, pero no participa en ellas. Las simulaciones resultan muy útiles dado que recrean la situación en la que se van a encontrar los estudiantes en el futuro.

En cuanto a los recursos necesarios para desarrollar la enseñanza de lenguas de especialidad, Martín (2017) resalta que los textuales son muy importantes, ya que los estudiantes tienen que ser capaces de reconocer las características de textos especializados y documentos de su disciplina. En consecuencia, en el aula se deben trabajar textos, y estos

deben ser (idealmente) auténticos, tener sentido pleno y presentarse en su formato original. Algunos ejemplos de textos que satisfagan estos requisitos son los siguientes: resúmenes, tesis y artículos científicos especializados.

Igualmente, la misma autora indica que es importante contar con recursos enfocados en elementos léxicos, tales como diccionarios especializados con términos de una disciplina. También destaca la importancia de contar con recursos que aborden la fraseología relacionada con la especialidad (Martín, 2017, pág. 438).

1.5.9 Consideraciones metodológicas para la enseñanza de EFA

Un aspecto importante en la enseñanza de EFA es la necesidad de plantear un currículum que incluya el uso de materiales auténticos. Asimismo, se recomienda que este currículum esté basado en la enseñanza por tareas y que esté dirigido a un público adulto universitario. Además, debe estar fundamentado en un análisis de necesidades, a fin de que contenga temas específicos según un ámbito particular y que se enfoque en el registro, el léxico, la sintaxis y la retórica de una disciplina (Pastor, 2006, pág.17).

Pastor (2006, pág. 20) indica que, a pesar de los esfuerzos hechos en el área del EFA, a futuro, es necesario fortalecer los siguientes puntos:

1. Llevar los materiales diseñados a la práctica y recoger información sobre su desempeño.
2. Formar profesorado capaz de impartir los cursos de EFA.
3. Crear manuales para presentar los tipos de discurso según el área de estudio.
4. Dar plantillas de evaluación especiales a los profesores universitarios para que las apliquen con los estudiantes extranjeros.

También, Pastor (2010) se refiere a dos líneas que se perfilan como el futuro de la enseñanza de ELE, a saber, el español con fines específicos y el aprendizaje por contenidos (pág. 765). La autora destaca el auge de estas perspectivas para los programas de inmersión que se proponen para estudiantes extranjeros en universidades españolas y señala que estas se adaptan a las necesidades de tales estudiantes, para quienes el dominio del español académico y las lenguas de especialidad de sus materias en español es de suma importancia.

Pastor cita el *Diccionario de términos clave de ELE* (2016), el cual describe el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) como una propuesta didáctica que integra el aprendizaje de la lengua extranjera con el aprendizaje de otros contenidos curriculares, de modo que consiste en estudiar en la L2 materias del currículo. No obstante, las clases no son impartidas por profesores de L2, sino por especialistas de un tema específico, quienes imparten clases en la L2 que los estudiantes están aprendiendo (Pastor, 2010, pág.768). Esta dinámica de enseñanza se produce en el contexto universitario, donde los estudiantes, en este caso HNN de español, deben recibir sus materias en esta lengua.

Pastor (2010) aborda el tema planteando la pregunta de si es posible afirmar que existe un AICLE en el ámbito universitario que trabaja con una segunda lengua. Ahora, para que esto sea posible, el nivel de competencia lingüística del alumnado debería adecuarse a la situación comunicativa, pero la realidad es que no todos los alumnos muestran el mismo nivel de proficiencia en la L2. Además, dentro de la misma universidad se suele carecer de un criterio definitivo para definir niveles de competencia; de hecho, no se suele exigir una certificación previa para que los estudiantes sean admitidos en un programa. Esta autora considera que debería exigirse al menos un nivel B2, para posibilitar un seguimiento adecuado de las lecciones (págs.771-772).

Otro punto que Pastor (2010) trata es el papel del profesorado, ya que este debería tener una mayor conciencia de las necesidades de los alumnos HNN presentes en sus clases. Asimismo, el profesorado debería contar con un grado mínimo de preparación y adaptación metodológica para modificar la forma en que imparte sus clases, pues se encuentra ante un estudiantado diverso en términos lingüísticos y culturales.

Un tercer aspecto que esta autora menciona es el conocimiento de la lengua vehicular, que en este caso sería el español, dentro del ámbito académico, dado que el grado en que se maneje el idioma condiciona la capacidad de aprender. Por este motivo, dicha investigadora sugiere ofrecer cursos de español académico para introducir a los estudiantes al uso del discurso académico de la lengua extranjera. Con ello, se busca que los estudiantes comprendan de manera eficaz conferencias, exámenes, manuales y trabajos escritos, por ejemplo. También se busca adquirir un mayor dominio pragmático de situaciones comunicativas de la academia propias de la academia (Pastor, 2010, pág. 773).

Otro aspecto metodológico que destaca Pastor (2010) es la necesidad de trabajar con textos orales y escritos, para analizarlos y también analizar la actividad docente, con el fin de comprender cómo es que se desarrolla la comunicación en el contexto universitario. De esta forma, se puede determinar cuál es la tradición académica de una comunidad universitaria. Lo anterior vuelve necesario conocer mejor la pragmática de la lengua en contextos universitarios, de modo que se analizaría la organización de las clases, el planteamiento de preguntas, la importancia de los apuntes, la distribución del tiempo dentro y fuera del aula, las funciones del profesor y los alumnos y cuál es la relación entre ellos, entre otros temas. Todo lo anterior forma parte de reglas no escritas que son difíciles de identificar y comprender para un HNN. Se parte de que, si se cuenta con ese conocimiento, se evitarían transferencias negativas (pág.774).

Por último, un cuarto punto que Pastor (2010) considera es la relación entre el español por contenidos y el español como lengua de especialidad en la universidad. La autora señala que el español podría definirse más como lengua académica y profesional, debido a que incluye todo lo relacionado con las diferentes materias de estudio³⁰.

Pastor (2010) señala que sería más adecuado desarrollar cursos especiales para español como lengua de especialidad, para disciplinas específicas, que crear cursos generales de español académico no enfocados en un ámbito concreto, dado que las lenguas varían de acuerdo con las especialidades (pág.777).

1.5.10 La enseñanza de la expresión escrita en contextos académicos en ELE

En este subapartado, se exponen distintas propuestas y recomendaciones dirigidas a enseñar a los estudiantes los recursos que requieren para poder desarrollar sus habilidades de expresión escrita en ELE, en el contexto académico.

Un primer tema que interesa tratar es la distinción entre la escritura informal y la escritura formal. Para tal fin, Martínez (2011) propone como estrategia mostrar un cuadro sintético con las características diferenciadoras entre ambos tipos de escritura, con la finalidad de que los estudiantes reconozcan los cambios de un registro a otro. Luego, un elemento que resulta fundamental abordar es la argumentación, ya que esta es relevante para poder desarrollar textos en los que los estudiantes expresen opiniones y defiendan puntos de vista.

³⁰ En cuanto al concepto de lenguas de especialidad, Pastor (2010) entiende que estas surgen y se desarrollan paralelamente a las ciencias y técnicas, y que se utilizan para transmitir conocimiento especializado. Entre ellas, comparten características, pero también presentan diferencias significativas según el ámbito de especialidad al que pertenezcan o por su realización en situaciones comunicativas concretas (Gómez de Enterría 2009, como se cita en Pastor, 2010).

Martínez (2011) resalta que en los textos académicos se observa una argumentación explícita, la formulación de tesis y de argumentos, abstracción, presencia de argumentos racionales, conectores, organizadores del discurso, deixis de tercera persona, variedad y densidad léxica y precisión (pág. 1134). La forma en la que Martínez propone acercar a los estudiantes a textos caracterizados por tal complejidad es por medio del análisis de un artículo de opinión. Dicho tipo de texto contiene estos recursos por su naturaleza argumentativa, de modo que los estudiantes analizarían cómo es que esos elementos están presentes en el texto y cómo son utilizados. La propuesta puede trabajarse con un nivel B2 y, según la autora, puede ser muy útil en el campo universitario. Para nuestro trabajo, rescatamos lo expuesto por esta autora para el artículo de opinión dado que consideramos que se puede adaptar al ensayo académico, en particular, lo relativo a la argumentación.

Para realizar una actividad en la cual se trabajen los componentes anteriormente mencionados, Martínez (2011, págs.1131 – 1139) sugiere los siguientes pasos³¹:

1. Buscar la comprensión global del tema por medio de la reflexión. En este punto se recomienda revisar vocabulario y ahondar en palabras específicas que no son resueltas por el contexto. Igualmente, es útil señalar el carácter idiomático de ciertos elementos. Finalmente, conviene dirigir la atención hacia las características del género al que pertenece el texto analizado.
2. Estudiar la estructura y las bases textuales. Para esto, la autora sugiere hacer preguntas como: ¿cuál es el mensaje dirigido a los lectores?, ¿cómo lo expresarías de otra manera?, ¿dónde se encuentran las ideas principales? y ¿consideras que hay una

³¹ Se expone lo considerado útil para efectos de nuestra propuesta; es decir, se lleva a cabo una adaptación de lo descrito por Martínez (2011) para el artículo de opinión, a fin de rescatar lo que resulte pertinente para el ensayo.

argumentación clara? Preguntas de este tipo sirven para identificar la estructura del texto trabajado.

3. Presentar un cuadro con las características propias del registro formal escrito y el registro informal coloquial escrito, para identificar algunos de estos aspectos en el texto.
4. Trabajar el léxico.
5. Estudiar la deixis personal. Específicamente, interesa tratar cómo se puede expresar el distanciamiento y la objetividad propios del estilo formal académico. Se pueden analizar recursos lingüísticos de impersonalidad y generalización.
6. Incentivar el uso de conectores. Se sugiere pedirles a los alumnos que dividan el texto en diferentes fragmentos y que, por medio de conectores, indiquen las relaciones que encuentran en él.
7. Trabajar el aspecto discursivo por medio de la argumentación. Esto se puede lograr al pedirles a los alumnos que desarrollen sus propios argumentos para contrastar con lo que se presenta en el texto o para matizar con sus ideas. Se puede solicitar el uso de recursos de la argumentación formal tales como premisas, reglas generales, argumentos de experiencia, secuencias complementarias (como ejemplificación y analogías), etc.

Por otra parte, Pastor (2006) destaca la importancia de analizar, comprender y producir textos escritos. Esta autora observa que los estudiantes deben ser capaces de distinguir los textos descriptivos de los expositivos y de los argumentativos. También subraya la importancia de desarrollar la competencia léxica. Para Pastor, el abordar las diferencias y características de diferentes tipos de textos, como los apuntes, el comentario, la

reseña, el examen, el artículo científico y las monografías, constituye una forma en la que se puede mejorar la escritura.

Además, el tratamiento explícito de cuestiones interculturales relacionadas con tradiciones académicas y discursivas también resulta aconsejable, por ejemplo, la forma de organizar información, el estilo, la medida en la que se recurre a la autoridad o el rol que juega la originalidad. El estudio de elementos pragmáticos y socioculturales, además de los lingüísticos, es fundamental, pues los textos académicos orales y escritos poseen un anclaje en la cultura extranjera que recibe a los estudiantes; por lo tanto, si estos no conocen bien las pautas pragmático-culturales que rigen los usos lingüísticos en una comunidad de habla, podrían trasladar los parámetros de su lengua para analizar la cultura extranjera, lo que puede dar lugar a malentendidos y errores de comprensión (Pastor, 2006).

1.5.11 Enseñanza de géneros académicos: el ensayo

En el presente apartado, se expone, primero, una propuesta sobre el aprendizaje de géneros académicos y, segundo, una serie de sugerencias para la enseñanza del ensayo. Si bien las propuestas surgen en el ámbito de la primera lengua, consideramos que los aportes surgidos en él pueden ser aprovechados también en la didáctica de segundas lenguas.

1.5.12 Enseñanza y aprendizaje de géneros académicos

Parodi (2010) indica que el discurso escrito juega un rol fundamental en el ámbito de la alfabetización y en los procesos psicolingüísticos de escribir y leer. Este autor considera que un estudiante que está iniciando sus estudios universitarios puede conseguir el conocimiento de los géneros académicos escritos a través de la lectura de textos relacionados con la disciplina. Esto se puede lograr por medio de los textos en el currículo del curso o con

discusiones y conversaciones con profesores y compañeros de clase (pág. 32). Con ello, el estudiante se ve inmerso paulatinamente en el ámbito discursivo escrito de la disciplina, por lo que, poco a poco, se van construyendo sus reservas de conocimiento en cuanto a géneros propios de su ámbito de estudio.

Otro modo en el que un aprendiente puede desarrollar el conocimiento discursivo es por medio de discusiones, sesiones de estudio y otro tipo de actividades intelectuales grupales. De modo progresivo, se avanza de la comprensión de material escrito a la práctica de escribir en el género especializado; en otras palabras, se plantea una relación de sinergia entre la escritura y la lectura, que es la que permite que el sujeto sea competente en el conocimiento y la escritura del género discursivo que requiere (Parodi, 2010, pág. 34).

En síntesis, para Parodi (2010):

leer es el paso preliminar fundamental para acceder al conocimiento y a la organización del material escrito, pero solo la producción discursiva escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva (pág. 34).

Este investigador también considera que los géneros pueden ser adquiridos en ambientes informales; sin embargo, la alfabetización académica por medio de la escritura y la lectura en el ámbito académico es una herramienta de gran utilidad para facilitar los procesos de construcción de género (Parodi, 2010, pág.35).

Por otra parte, Venegas *et al.* (2015) abordan también la temática de pedagogía de la escritura basada en el género. Los autores indican que, a pesar de las diferentes propuestas que existen para enseñar a escribir en los determinados géneros, todas están de acuerdo en que es necesario analizar y enseñar sobre las características específicas de estos.

Debido a esto, Venegas *et al.* (2015) señalan la existencia de tres fases que se deben atravesar para conocer un género. Estas fases son las siguientes: 1) la fase de modelado, que es llevada a cabo por el profesor; 2) la negociación del texto, que aborda la forma en que este es producido dentro de su género; 3) la fase de construcción, que es cuando los alumnos construyen un texto que pertenece al género analizado.

Estos autores rescatan la propuesta de Swales, quien enseña sobre géneros escritos por medio de la caracterización de movidas y pasos retóricos típicos de estos. Asimismo, se hace mención del planteamiento de Hyland (2003, como se cita en Venegas *et al.*, 2015, pág.22), quien indica que la escritura de un género es también una práctica social, ya que lo que se considera como un buen argumento, buena escritura o persuasión eficaz o creativa está sujeto a la cultura en la que se concibe y no necesariamente es parte del proceso de escritura universal; es decir, las características del género también dependen de la comunidad discursiva y de su contexto.

El planteamiento anterior nos parece importante debido a que, según Hyland (2003, como se cita en Venegas *et al.*, 2015, pág.23), comprender la variable cultural de los géneros cambia el enfoque que señala constantemente la falta de conocimiento de los estudiantes en cuanto estos. Como consecuencia de lo anterior, se dirige la atención hacia el contexto y las características que un género tiene en medio de la comunidad discursiva de la cultura de donde surge. Gracias a esto, los aprendices tienen la libertad de deconstruir, comparar y cuestionar los textos en tanto artefactos y, de este modo, se pueden dejar al descubierto la ideología y los supuestos que les sirven de base. Por medio de este análisis, los estudiantes toman conciencia sobre el uso del lenguaje.

Igualmente, Bawarshi y Reiff (2010, como se citan en Venegas *et al.*, 2015) plantean los siguientes parámetros recomendados para la enseñanza de los géneros, los cuales pueden llevar al estudiante a manejar satisfactoriamente el género que se proponga estudiar.:

1. Recopilar ejemplos del género.
2. Describir la situación en la que el género es utilizado.
3. Identificar y señalar los patrones característicos del género.
4. Analizar la forma en que los patrones reflejan la situación comunicativa.

El enfoque de la pedagogía del género determina tres fases necesarias para la enseñanza, las cuales son:

1. La fase de exploración del contexto: en esta se analiza el contexto en el que se usa el género y se determina quiénes son los participantes, cuáles son los propósitos comunicativos, entre otros aspectos.
2. La fase de exploración de las características: en esta se analizan cuáles parámetros enseñar con el fin de que el alumno conozca el género.
3. La fase de producción: en esta se realiza la producción del género por medio de estrategias que permitan enseñar cuáles son las características de este.

Finalmente, Venegas *et al.* (2015) plantean una combinación de las propuestas de Swales, Hyland y Bawarshi y Reiff, ya que consideran que lo cognitivo y lo social van de la mano. Para Venegas *et al.* (2015), los propósitos comunicativos se realizan a través de los géneros, en las diferentes comunidades discursivas; de hecho, para estos autores, el texto se genera a partir de conocimientos del contexto y del objetivo del género, al igual que a partir de procesos de planificación, producción y revisión (pág. 24).

1.5.13 La enseñanza del ensayo

Respecto de la enseñanza del ensayo como género académico, Vargas (2015) propone el uso de textos modelo completos. Lo anterior se plantea con el fin de que, por un lado, los estudiantes lean textos modelo y, por otro lado, de que aprendan las estrategias necesarias por medio de las explicaciones del profesor. Según este autor, la combinación de estos dos recursos ha demostrado ofrecer buenos resultados en el proceso de aprendizaje de escritura (pág. 133); de hecho, afirma que los estudiantes que combinan el estudio de modelos con los procedimientos de tarea muestran grandes mejorías en mediciones de pensamiento crítico, en comparación con estudiantes que solo estudiaron con composiciones modelo.

En su propuesta, Vargas (2015) sugiere dos actividades. En la primera, los estudiantes tienen que escribir un ensayo corto a partir de uno de los temas propuestos por el autor. Antes de escribir, se solicita crear un esquema, como se aprecia en la figura 6.

Figura 6

Actividad de escritura de ensayo argumentativo

TALLER No. 8
EL ENSAYO ARGUMENTATIVO

Objetivo
Desarrollar la competencia para escribir ensayos argumentativos cortos.

Estrategia
A partir de algunas tesis, los estudiantes escribirán de manera individual ensayos cortos, cuyos borradores serán revisados y corregidos de manera colectiva.

Instrucciones
1. Escriba ensayos cortos sobre las siguientes tesis o conclusiones:

- 1.1. Enseñar es aún más difícil que aprender (Heidegger)
- 1.2. Las redes sociales son la principal causa de la apatía de niños y jóvenes hacia la lectura.
- 1.1. La publicidad estimula el consumismo y la banalidad.
- 1.2. Los jóvenes escriben cada vez peor.
- 1.3. En Colombia es imposible alcanzar una convivencia pacífica.

NOTA: Elija dos tesis, por lo menos de las enumeradas en el listado con las cuales se encuentre en desacuerdo y argumente. Con las demás exprese argumentos a favor.

Nota: Tomado de Vargas (2015).

La segunda actividad propuesta por Vargas (2015) consiste en realizar una comparación entre diferentes ensayos modelo. El objetivo aquí es mejorar la comprensión sobre la organización textual de los ensayos argumentativos. Esto puede verse con más detalle en la figura 7.

Figura 7

Actividad de comparación de ensayos argumentativos

TALLER No. 9
ANÁLISIS COMPARATIVO DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS

Objetivo:
Mejorar la competencia para comprender la organización textual de los ensayos argumentativos, a partir de una lectura comparativa de varios textos modelo.

Estrategia:
Este taller puede ser desarrollado de manera grupal, continuando con el proceso de revisión colectiva de los diferentes borradores.

Instrucciones:

1. ¿Cuál es su secuencia textual? Haz un esquema.
2. Identifica la tesis que defiende el autor en cada uno de ellos.
3. ¿Cuáles son los principales argumentos y ejemplos que emplea cada autor para sustentar su principal tesis?
4. ¿Qué conoces de la vida y obra de Montaigne, Kant, Rossi y Abad Faciolince?

5. En relación con los textos de Rossi y Lleras Camargo leídos, ¿qué afinidades y diferencias encuentras con “ De la inconstancia de nuestros actos” de Montaigne?
6. ¿Cómo te parecieron los textos leídos?, ¿Compartes los puntos de vista de los autores?, ¿Cuál te gustó más y por qué?
7. ¿Ha cambiado mucho el ser humano descrito en este texto del siglo XVI en el texto de Montaigne, si lo comparamos con el individuo del siglo XIX en Kant y el del siglo XX en Abad Faciolince?
8. Escribe un ensayo argumentativo sobre uno de los siguientes temas:
 - a. La influencia de las tecnologías digitales en los procesos de lectura y escritura.
 - b. El amor en los tiempos de Internet.
 - c. Causas y consecuencias del maltrato infantil.

Nota: Vargas (2015).

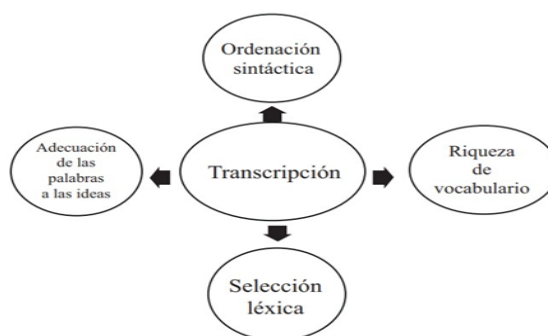
Por otra parte, Meneses (2013) indica que, para escribir un ensayo, los estudiantes requieren de dominio de la lengua, así como del área de conocimiento de la que van a escribir. En el estudio que esta autora realizó, se parte de un enfoque sobre el proceso de creación de ensayos en el que se analizan los procesos de planificación, revisión, transcripción y metacognición.

En cuanto a la planificación, esta incluye los objetivos de la composición, partiendo de la tarea, así como del tipo de escrito y la audiencia; igualmente, incluye la planificación del contenido y cómo se va a escribir sobre este (planificación del proceso). La selección y organización del contenido depende de la estructura del texto. El escritor debe conocer bien el tema y saber dónde buscar información. También debe mantener la estructura y la continuidad temática a través de todo el proceso (Meneses, 2013, pág.139).

En la transcripción, entran en juego operaciones cognitivas que muestran cómo el escritor estructura las ideas con las palabras, las oraciones y las estructuras discursivas. En esta parte del proceso se manifiesta el dominio de los símbolos ortográficos, del léxico y el uso de las palabras de acuerdo con las reglas gramaticales. En la transcripción queda en evidencia si se domina la construcción morfológica que implica el uso adecuado del género, número, tiempo y de sufijos para composición de palabras. Igualmente, el escritor debe dominar la sintaxis de la lengua para poder construir oraciones y establecer relaciones de coordinación y subordinación. Finalmente, es necesario que el autor cuente con conocimiento de la gramática textual y la estructura de diferentes tipos de texto (Meneses, 2013, pág.139). Esto se puede observar en la figura 8.

Figura 8

Operaciones cognitivas implicadas en la transcripción



Nota: Tomado de Mata (2005, pág. 140).

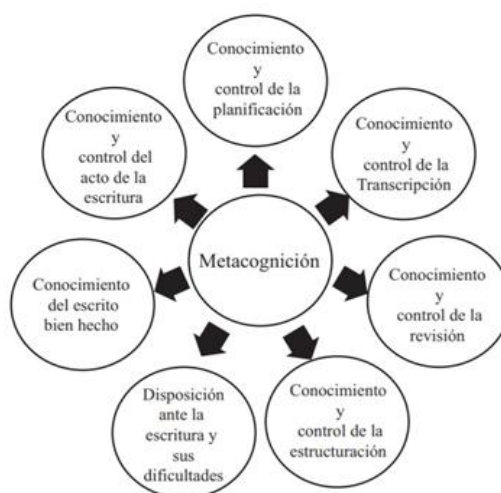
Además de los procesos anteriores, Meneses (2013) contempla el proceso de revisión, el cual es clave para mejorar la calidad del documento. Durante la revisión, el escritor vuelve a leer el texto concluido como si él mismo fuera el lector meta. Este proceso contribuye a encontrar ambigüedades, agregar información faltante y a hacer más explícito el significado (pág.140).

Finalmente, los procesos metacognitivos se refieren a procesos de alto nivel que supervisan o controlan procesos ejecutivos como lo son la planificación, la transcripción y la revisión. Los procesos metacognitivos relacionados con la escritura se relacionan con el

conocimiento en cuanto al proceso, con la estructura textual y con la autorregulación. Estos se representan en la figura 9.

Figura 9

Procesos metacognitivos



Nota: Tomado de Meneses (2013, pág. 140).

De acuerdo con Meneses (2013), los autores requieren de un dominio de los procedimientos representados en la figura 8 para poder realizar un proceso de planificación, transcripción y revisión exitosos.

1.5.14 Proceso seguido para la construcción de la propuesta didáctica

A continuación, se describe el proceso que se siguió para construir nuestro diseño didáctico, el cual partió de la aplicación de un análisis de necesidades.

1.5.15 El análisis de necesidades y la enseñanza de EFA

Como se planteó en 4.3, la enseñanza de español como lengua de especialidad requiere de objetivos que se plantean de acuerdo con las necesidades comunicativas de los alumnos; por este motivo, lo ideal es realizar un análisis de necesidades. De acuerdo con Martín (2017), el análisis de necesidades es una metodología que busca detectar, identificar y evaluar las necesidades de una población ante una situación dada. Este tipo de análisis se ha convertido en un paso fundamental en el diseño de cursos de español con fines específicos (pág. 441).

En nuestro caso, se inició el proyecto partiendo de un interés general: la escritura académica de HNN de español en la Universidad de Costa Rica. Con el fin de contar con mejores criterios para delimitar el tema, se inició la revisión bibliográfica que dio como resultado el estado de la cuestión presentado previamente.

Martín (2017) observa que los alumnos aprenden una lengua de especialidad no solo con el objetivo de adquirir contenidos lingüísticos, sino también para sumergirse en la comunicación especializada, lo que les permitirá adquirir competencias comunicativas propias de una profesión, un oficio, una corporación o un ámbito académico.

Para el diseño de un currículo, el docente toma en cuenta elementos lingüísticos y extralingüísticos que forman parte de la comunicación especializada y desarrolla un curso que vaya en armonía con el perfil de los alumnos, así como con sus necesidades y sus expectativas. Según Martín (2017), existen dos tipos de necesidades:

1. Necesidades objetivas: estas son de tipo institucional y se pueden derivar de variables como edad, lengua materna, nivel de estudios o profesión. También, están

influenciadas por el nivel de competencia en la L2, por las necesidades de uso de esta nueva lengua y por objetivos de comunicación en diferentes ámbitos, tales como el personal, el profesional y el académico.

2. Necesidades subjetivas: estas son de tipo cognitivo y afectivo, y se enfocan en las necesidades que intervienen directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje. Entre los aspectos afectivos se encuentran los siguientes: la motivación para aprender la lengua; las actitudes, los deseos y las expectativas hacia la nueva lengua y cultura; las reacciones de ansiedad, confianza en uno mismo y capacidad de correr riesgos. En cuanto a las necesidades cognitivas destacan las siguientes: la forma habitual de percibir la información de la realidad y del entorno, la forma de procesar y organizar percepciones, la forma de recuperar y utilizar esa información, y la memoria (pág. 441).

Por otra parte, Richards (2001) también sostiene que uno de los principios básicos para la creación de un currículo es basar su desarrollo en un análisis de las necesidades de los aprendientes. Entre los propósitos que encierra un análisis de necesidades para dicho autor, se encuentran los siguientes:

1. Averiguar cuáles habilidades lingüísticas necesita un estudiante para desempeñar tareas específicas como estudiante universitario.
2. Ayudar a determinar si un curso existente aborda adecuadamente las necesidades de los estudiantes.
3. Determinar cuáles estudiantes de un grupo tienen más necesidad de ser entrenados en habilidades específicas.
4. Identificar brechas entre lo que los estudiantes pueden hacer y lo que deberían ser capaces de lograr.

5. Recolectar información sobre un problema particular que los aprendientes están experimentando.

En suma, un análisis de necesidades busca determinar los objetivos y contenidos de un curso partiendo de las necesidades que los propios estudiantes perciben. La forma de realizar un análisis de este tipo es, primero que nada, determinando quién lo llevará a cabo y recolectará los datos que se generen. Un ejemplo de análisis de necesidades puede incluir: un equipo de investigadores, personas que revisen los cuestionarios, una población de estudiantes con la que se pueda pilotear los instrumentos empleados (como cuestionarios o entrevistas), personal académico de la universidad que reparta los instrumentos, apoyo para preparar los instrumentos y tabular los datos (Richards, 2001, págs.58-59).

1.5.16 Resultados del análisis de necesidades realizado

Para recopilar información sobre las necesidades de los estudiantes HNN a los que se dirige nuestra propuesta, optamos por construir un cuestionario, el cual fue creado en Google Forms (Anexo 1). El cuestionario fue enviado vía correo electrónico a estudiantes que hubieran cursado al menos un semestre en la UCR, durante los años del 2014 y 2019. Se obtuvieron y procesaron 12 respuestas en total³².

Cabe destacar que los estudiantes se ubicaron mayoritariamente en las áreas de Ciencias Sociales y Letras; no obstante, algunos tomaron cursos de Biología, Ciencias de la Salud y Administración. La mayoría realizó estudios de grado y tomó cursos durante solo un semestre. Únicamente una estudiante realizó la totalidad de sus estudios de posgrado en la UCR.

³² El cuestionario fue enviado a estudiantes que no recibieron el curso que se creó para esta investigación debido a que la encuesta de base fue realizada mucho antes de impartir el curso en enero del 2023.

En el cuadro 3 se presenta información personal de los estudiantes que respondieron al cuestionario.

Cuadro 3

Información personal de los estudiantes que respondieron al cuestionario

Estudiante	Edad	Sexo	Universidad de procedencia	País de origen
E1	26	F	Leibniz Universität Hannover	Alemania
E2	23	M	Universidad de Kansas	Estados Unidos
E3	23	M	University of Amsterdam	Holanda
E4	30	F	Universidad Técnica de Darmstadt	Alemania
E5	24	F	Aarhus Universitet	Dinamarca
E6	21	M	University of Kansas	Estados Unidos
E7	25	F	University of Kansas	Estados Unidos
E8	19	F	Sciences Politiques Saint Germain en Laye	Francia
E9	22	F	Middlebury College	Estados Unidos
E10	42	F	N/R	Angola
E11	21	F	Sciences Politiques Saint Germain	Francia
E12	24	F	University of Technology Sydney	Australia

El cuadro anterior muestra que se pueden reconocer 7 nacionalidades entre los 12 estudiantes entrevistados, de los cuales 9 eran mujeres y 3 eran hombres. La nacionalidad mayoritaria es la estadounidense: 4 personas. En cuanto la edad, en su mayoría oscila entre los 19 y los 25 años, aunque también hay una persona de 26 años, una de 30 y una de 42.

Por otra parte, el cuadro 4 recopila la información específicamente relacionada con la L1 y L2 (puede ser más de una) de los estudiantes, el nivel autopercebido de español y el nivel de español que les fue solicitado para poder tomar clases en la UCR.

Cuadro 4*Niveles de lengua de los estudiantes entrevistados*

Estudiante	L1	L2	Nivel autopercebido de ELE	Nivel de ELE solicitado por la UCR
E1	alemán	inglés y portugués básico	C1	B1
E2	inglés	español	NE ³³	NE
E3	holandés	inglés y español	B1	NE
E4	alemán	inglés avanzado y francés principiante	C1	B1
E5	danés	inglés avanzado	B2	NE
E6	inglés	español	B1	NE
E7	inglés	español	NE	NE
E8	francés	inglés y español	B2	B1
E9	inglés	español	NE	NE
E10	portugués	inglés	C1	No
E11	francés	español	B1	NE
E12	inglés	español	C1	B1

A partir del cuadro anterior, el nivel autopercebido más común de español es el B (según el MCER), con tres estudiantes de nivel B1 (E3, E6 y E11) y dos estudiantes de nivel B2 (E5 y E8). Cuatro estudiantes autoperciben su nivel de español como C1 (E1, E4 y E12) y, por último, tres estudiantes se abstuvieron de responder (E2, E7 y E9).

Por otra parte, la L1 más hablada es el inglés, con 4 estudiantes (E2, E6, E7, E9 y E12). Las dos lenguas que le siguen son el alemán (E1, E4) y el francés (E8 y E11), con 2 estudiantes. De los estudiantes que respondieron el cuestionario, solo uno se identifica como bilingüe (el estudiante E3). Cabe destacar que los datos sobre la L1 de los estudiantes no es

³³ NE significa “No Especificado” e indica que el estudiante no respondió.

un factor determinante en la investigación; pese a ello, es útil para crear un perfil general de la población.

En cuanto a la pregunta de si les habían solicitado algún nivel de español mínimo para ingresar al programa de intercambio de la UCR, cuatro estudiantes respondieron que les habían solicitado un nivel B1 (E1, E4, E8 y E12), mientras que dos indicaron que no recordaban cuál nivel les habían solicitado (E3, E5). Un estudiante (E2) dijo que su universidad de origen requería que se aprobara un curso específico antes de poder ser aceptado para el programa de intercambio. Otro (E6) dijo que, en su universidad, le solicitaron haber completado al menos cuatro semestres de español para hacer el intercambio. Dos estudiantes indicaron que no les habían solicitado ningún nivel (E11 y E7). Finalmente, un estudiante (E10) no respondió.

Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes indicar los tipos de trabajos escritos que se les había pedido realizar en sus clases en la UCR, así como la cantidad de veces que tuvieron que hacer cada uno de estos en sus respectivos cursos. Los datos que se presentan a continuación sintetizan las respuestas obtenidas (el resumen completo se puede consultar en el Anexo 2).

Se encontró que el tipo de trabajo más solicitado es el resumen, con un total de 68 resúmenes para los cursos en los que los estudiantes indicaron que les fue solicitada esta tarea. En segundo lugar, se encuentran otros tipos de trabajos escritos, con un total de 36 realizados en todos los cursos indicados. Para todos los cursos mencionados, estos otros tipos de trabajos eran tareas cortas, textos breves de opinión sobre lecturas y un peritaje de lingüística forense. El tercer tipo de trabajo escrito más común es el ensayo, con un total de 28. Finalmente, en cuarto lugar, se encuentran los trabajos de investigación o monografías, que sumaron 14.

Desde nuestro punto de vista, de entre los trabajos más comunes resalta el ensayo, por su complejidad: se espera que en un texto (argumentativo) de este tipo los estudiantes requieran utilizar recursos más formales y complejos que, por ejemplo, en un resumen o en un texto breve de opinión. Tales recursos, además, rara vez se utilizan en la lengua coloquial o en comunicaciones fuera del contexto académico; de ahí la necesidad de tratarlos explícitamente en un curso de español con fines académicos. Nuestro interés por el ensayo, asimismo, se justifica porque engloba muchos de los intereses de los estudiantes consultados, como se verá más adelante.

A continuación, se comentan las respuestas correspondientes a las preguntas abiertas que daban la oportunidad a los estudiantes de expresar con mayor detalle sus percepciones sobre su nivel de español.

Para la pregunta 1 (Anexo 1), los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar si sentían que sus conocimientos de español eran suficientes para realizar los trabajos arriba mencionados. Dos estudiantes no respondieron (E1 y E3), mientras que uno (E2) indicó que ya había empleado estos conocimientos en la Universidad de Kansas y, por ende, pudo continuar realizando bien este tipo de trabajos en la Universidad de Costa Rica. Siete estudiantes indicaron que al inicio resultó retador (E4, E5, E6, E7, E8, E9 y E10), y un estudiante (E5) señaló que le era necesario un diccionario para formular mejor sus ideas. Con todo, todos concordaron en que, con el avance de su estancia en la UCR, adquirieron un nivel de español que les permitió resolver de mejor manera los trabajos escritos.

Por lo tanto, la mayoría de estudiantes está consciente de que su español mejoró después de pasar más tiempo en la UCR. Solo hubo un estudiante que indicó no sentirse bien (E11), pues aseguró no tener el nivel de gramática necesario para este tipo de tareas, aun después de haber pasado un semestre de intercambio. Finalmente, un estudiante (E12) resaltó

que los profesores no tienen expectativas altas de los estudiantes de intercambio en cuanto a su capacidad escrita, lo que les facilita obtener buenas calificaciones. Este mismo estudiante, sin embargo, también reconoció que su nivel de español mejoró mucho gracias a sus estudios de intercambio.

La pregunta 2 (Ver Anexo 1) tenía por objetivo averiguar cómo perciben los estudiantes su capacidad de estructurar y planificar textos en español. El E1 comentó que su capacidad para planificar era buena, pues esta dependía del tema que estuviera tratando y no de sus conocimientos del español. Por su parte, E11 indicó que su capacidad de planificación es mala y, por eso, le es necesario utilizar su aplicación de traducción.

En cuanto a E2, E4 y E7, respondieron que para ellos planificar en español no es fácil: que prefieren hacerlo primero en sus propios idiomas y, luego, pasar el texto a español, ya que no se sienten del todo seguros realizando este proceso en la lengua extranjera. Por otra parte, E1, E5, E6, E8, E10 y E12 indicaron que para ellos planificar textos en español no es difícil: para algunos depende del tiempo que tengan y para otros no hay mucha diferencia entre hacer este trabajo en su lengua materna o en español. Finalmente, E3 y E9 no respondieron.

En esta pregunta contrastan E1, E5, E6, E8, E10 y E12 con E2, E4, E7 y E11, ya que los primeros se sienten seguros de su trabajo en español, mientras que los últimos no tienen seguridad, por lo que necesitan pasar por un proceso muy laborioso de primero planificar su texto en su lengua materna para luego traducirlo al español.

La pregunta 3 buscaba obtener datos sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para argumentar y expresar opiniones en español. En cuanto a esta pregunta, la estudiante E1 indica que para ella es fácil pues requiere solo de estudiar algunas frases del español para lograrlo. Igualmente, cuatro estudiantes (E5, E6, E7 y E10) consideran

que esto es fácil, pues lo han estudiado antes de venir a Costa Rica; además, indican que dominan el idioma, entienden conceptos y, si el tiempo está a su favor, pueden pensar un poco más en lo que van a expresar. Cuatro estudiantes (E4, E10, E11 y E12) señalan que para ellos no es fácil, puesto que no se sienten cómodos, no tienen suficiente vocabulario o les resulta difícil dado que en su cultura la expresión de opiniones es más directa que en español. Por su parte, el E8 indica que era difícil al inicio, pero que ya se acostumbró.

Contrasta la percepción que expresan los estudiantes E1, E5, E6, E7, E8 y E10 con la de los estudiantes E4, E10, E11 y E12, ya que para estos últimos la argumentación en ELE es algo que los hace sentirse incómodos porque no conocen cómo expresarse de manera adecuada para la cultura extranjera y porque creen que no cuentan con suficiente vocabulario.

En cuanto a la pregunta 4, que buscaba averiguar qué tan bien se sentían los estudiantes con su capacidad de elegir adecuadamente el estilo y la estructura necesarios a la hora de escribir textos académicos, cinco estudiantes (E1, E4, E7, E8 y E11) expresaron sentir inseguridad. Algunos de ellos mencionaron que no saben bien elegir entre un estilo coloquial y uno más formal; otros, en cambio, dicen necesitar más conocimientos de gramática o que temen ser groseros y demasiado informales y, por eso, mejor optan por utilizar la estructura de su lengua materna. Los estudiantes E2, E6 y E10, por su parte, observan que les resulta fácil, ya que en sus universidades de origen recibieron cursos en donde aprendieron a escribir en estilos académicos y formales y a elegir estructuras de acuerdo con estos géneros. El estudiante E5 indicó que utiliza el mismo estilo que tiene en su lengua materna y expresa que le ayudó observar a sus compañeros costarricenses para aprender de cómo ellos escribían. Los estudiantes E3 y E9 se abstuvieron de contestar.

En suma, en cuanto a la pregunta 4, contrasta la percepción de cuatro estudiantes (E2, E5, E6 y E10) con la de cinco (E1, E4, E7, E8 y E11), pues el primer grupo indica que en sus

universidades de origen aprendió a elegir estructuras adecuadas y estilos apropiados para la escritura académica, o aprendió de observar a sus compañeros costarricenses (sin que esto implique que recibieron una instrucción formal sobre estos dos elementos de la lengua). No obstante, el segundo grupo de estudiantes está inseguro en cuanto a qué estructura elegir y, además, le preocupa ser grosero o demasiado informal, lo que causa que se trasladen estructuras de su L1 a la L2 para tratar de evitar malentendidos.

En cuanto a la pregunta 5 (Anexo 1), que buscaba averiguar si los estudiantes se sentían bien con sus conocimientos de gramática, se obtuvieron las siguientes respuestas. El estudiante E1 dijo conocer bien la gramática y ser capaz de utilizarla bien. Asimismo, E2 y E6 respondieron que su conocimiento era muy bueno puesto que la gramática fue uno de los temas de su clase en la UCR. E4 indicó que presta mucha atención a su escritura y su uso de la gramática, y por eso es que su español escrito es incluso mejor que el hablado. E5 explicó que su conocimiento es bueno y que, aunque aún batalla con aspectos como tiempos verbales, se siente bien con sus conocimientos. Por otra parte, los estudiantes E7, E8, E10 y E11 tienen un nivel de seguridad inferior en cuanto a su dominio de la gramática y mencionaron identificar varias áreas de mejora en este aspecto. Además, consideran que sus conocimientos actuales tal vez no sean suficientes para expresar todo lo que quieren. E12 considera que aún puede mejorar, a pesar de que actualmente es capaz de decir lo que quiere. E3 y E9 no respondieron.

En esta pregunta, E1, E2, E5 y E6 expresan una percepción muy positiva de su conocimiento de gramática. E7, E8, E10, E11 y E12, por su parte, reconocen áreas de mejora: pueden llegar a expresarse, aunque no de la manera más completa.

La pregunta 6 (Anexo 1) buscaba información sobre la capacidad de los estudiantes de elegir el vocabulario adecuado. Ante esta, estudiantes que en preguntas anteriores se

mostraban seguros respondieron con mayores dudas. Por ejemplo, el estudiante E1 respondió que a veces no sabe si una palabra es coloquial o si es adecuada para usar en el español escrito, a pesar de que oye a mucha gente utilizarla. El estudiante E5 también respondió algo similar e indicó que se apoya mucho en el uso de diccionarios de sinónimos: le resulta muy retador saber qué es coloquial y qué no. Los estudiantes E6, E7, E8, E11 y E12 indicaron que su vocabulario es más limitado de lo que quisieran y esto a veces resulta en que no sienten que pueden decir lo que quieren; sin embargo, algunos de ellos indican que prueban diciendo las cosas de otra manera y sienten que con práctica o una enseñanza más focalizada en este tema podrían mejorar. El E2 indica que su familia anfitriona le enseñó mucho, por lo que siente que tiene buen vocabulario. E3 dice que su vocabulario es bueno pero que le resulta muy difícil centrarse en vocabulario temático y académico.

En cuanto al vocabulario, solamente los estudiantes E2 y E3 mostraron tener una percepción un poco más positiva de su capacidad, a pesar de estar conscientes de sus limitaciones. Esto contrasta con E1, E5, E6, E7, E8, E11 y E12, quienes no se sienten seguros de su vocabulario.

Después de estas preguntas relacionadas con la autopercepción del propio nivel de español, se realizaron preguntas sobre lo que los estudiantes esperarían aprender en un curso preparatorio para la escritura de trabajos para sus clases universitarias. Las respuestas obtenidas se presentan a continuación.

El estudiante E1 indicó que en un curso sobre trabajos escritos en español le gustaría aprender cuáles palabras utilizar y cuáles no en un contexto académico. El estudiante E2 indicó que le gustaría saber más sobre la variedad del español costarricense, mientras que el estudiante E5 expresó que le gustaría saber cómo redactar textos con un estilo más adecuado a la cultura costarricense, para no ser percibido como grosero. E5 considera que un curso

sobre escritura tendría un efecto muy positivo sobre los estudiantes. Este mismo solicitó una clase con mucho trabajo grupal, mientras que el estudiante E8 solicitó un curso de metodología y de cómo hacer citas adecuadamente.

El estudiante E10 pidió incluir temas como estilo y estructura para diferentes tipos de escritura y el E11 solicitó aprender más sobre reglas de gramática. E6, E7, E9 y E12 no brindaron respuestas concretas a esta pregunta. Pese a ello, en las respuestas de los estudiantes que sí respondieron se puede detectar que estos sienten la necesidad de aprender el “estilo de la UCR”.

En cuanto a esta pregunta, E1, E2, E3, E4, E5, E8, E10 y E11 indicaron que un curso preparatorio sería de su interés para aprender sobre cómo realizar trabajos escritos en español, qué vocabulario utilizar y más reglas sobre gramática. Igualmente, mostraron interés en aprender a citar adecuadamente, a utilizar diferentes estilos de escritura y a trabajar en la estructura de los textos.

Cuando se les preguntó a los estudiantes si creían que un curso de escritura de español académico previo al semestre les hubiera ayudado a mejorar su desempeño en sus clases, la mayoría, a excepción de E1, E3 y E9 (que no respondieron), estuvo de acuerdo en que este hubiera sido de gran utilidad y que hubiera ayudado a adaptarse mejor a las nuevas expectativas en cuanto a la escritura académica. Incluso, los estudiantes E2 y E7 respondieron que habían hecho cursos previos y que estos los habían ayudado mucho.

Para esta pregunta, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11 y E12 respondieron que, sin duda alguna, un curso de este tipo habría sido de gran utilidad para su paso por la UCR y que definitivamente podría ayudar a personas que vayan a estudiar en la institución en el futuro.

Con respecto a los contenidos de este curso potencial, los estudiantes respondieron de forma unánime que les gustaría que estuviera enfocado en cuestiones de lengua, aplicadas

a la academia; no obstante, también les gustaría que el curso se refiriera a temas relacionados con sus futuras clases. Aquí lo que sobresalió fue su interés por aprender sobre vocabulario, estilo de escritura, argumentación y gramática.

En suma, el análisis de necesidades demostró que este tipo de cursos serían muy apreciados por los estudiantes, pues ellos mismos manifiestan sentirse inseguros en sus clases académicas debido a que no manejan las características necesarias del lenguaje propio de este contexto.

CAPÍTULO II. MACROUNIDAD

2. Estructura de la macrounidad

En este capítulo se presenta la estructura de la macrounidad, la cual consta de cinco sesiones, cada una de las cuales corresponde a un objetivo específico. La duración de cada clase es de dos horas, para un total de diez horas. A continuación, se detalla la macrounidad diseñada.

2.1 Objetivos generales

Al finalizar esta macrounidad, los estudiantes serán capaces de:

1. Escribir un ensayo académico en español que cumpla con características esperables de dicho género.
2. Evaluar un ensayo académico con base en una rúbrica que incluya los elementos trabajados durante el desarrollo de las distintas sesiones y en la retroalimentación brindada por un par.

2.1.2 Objetivos específicos

Al finalizar las distintas sesiones que componen la macrounidad, los estudiantes serán capaces de:

1. Reconocer las diferentes partes de un ensayo académico y sus características generales.
2. Emplear distintas estructuras para dar formalidad a la escritura del ensayo.

3. Redactar una tesis para un ensayo académico.
4. Utilizar conectores en la escritura de un ensayo académico.
5. Emplear diferentes estructuras lingüísticas de objetivación.
6. Elaborar un ensayo académico utilizando las estructuras y las estrategias previamente trabajadas.
7. Evaluar un ensayo a partir de los instrumentos y de la retroalimentación ofrecidos.

La tarea final que se planteó es que los estudiantes escribieran un ensayo académico breve. Esto logró por medio de actividades realizadas a partir del enfoque por tareas, las cuales tuvieron por objetivo escribir paulatinamente cada una de las partes necesarias para componer un ensayo académico, a fin de este presentara características esperables en dicho género textual.

En cuanto al tema de los ensayos, a los estudiantes se les dio a escoger un tema de su interés, para motivarlos y buscar facilitar el proceso de escritura. La secuencia didáctica se diseñó pensando en estudiantes de nivel B2, que requirieran aprender sobre la escritura académica en español como L2 por causa de sus estudios universitarios.

2.2 Unidades didácticas

2.2.1 Unidad 1

Tema: Introducción al ensayo académico en español

Objetivo general:

Analizar las diferentes partes de un ensayo académico y sus características generales.

Objetivos específicos	Actividades	Contenidos	Tiempo asignado	Materiales

1. Reconocer la estructura de un ensayo académico en español.	Presentación del curso y los participantes.	Actividad de presentación de los participantes. Objetivos de las sesiones. Explicación de la tarea final.	15 minutos	PPT Anexo 3
	Presentación del tema del ensayo por medio de imágenes.	Tema del ensayo	5 minutos	PPT Anexo 3
	Discusión de los aportes de los estudiantes.		10 minutos	
	Lectura de modelo de ensayo en forma individual.	La estructura del ensayo	15 minutos	Ensayo en PDF Anexo 7
	Discusión sobre lo observado en el ensayo.		10 minutos	Cuadro de análisis del ensayo Anexo 8
	Análisis grupal de las características del ensayo.		10 minutos	PPT Anexo 3
10 minutos de receso				
2. Identificar las secciones presentes en un ensayo	Establecimiento de la función de cada una de las partes de un ensayo.	Partes del ensayo y sus funciones	25 minutos	PPT Anexo 3

académico				
	Autoevaluación	Temas trabajados en la sesión.	10 minutos	Autoevaluación de la primera sesión Anexo 16
	Instrucciones de la Tarea 1.	Definición del tema para el ensayo final.	10 minutos	

2.2.2 Diario de la clase I: Unidad I

La primera sesión fue realizada el día 7 de enero de 2023 por la plataforma Zoom. Los estudiantes tenían un nivel de español un poco más avanzado del esperado, ya que recibían clases en este idioma en la Universidad Earth. Fueron anuentes a presentarse y comentaron cuándo no iban a poder asistir a clases, en el caso de los alumnos que estaban de viaje de regreso a Costa Rica desde África.

Además, los participantes tuvieron una buena actitud a lo largo del desarrollo de la lección, respondieron a mis preguntas y expresaron necesidades, dudas y opiniones.

Los estudiantes también reaccionaron bastante bien a la presentación del tema del minimalismo a través de imágenes y tuvieron bastantes impresiones y opiniones para compartir, como por ejemplo sus críticas al consumo excesivo y lo favorable que consideran una vida enfocada en las experiencias y las relaciones, más allá de las posesiones. A partir de las fotografías, fueron capaces de entender la idea general del tema que se iba a tratar.

Se realizó una discusión con todas las palabras que los estudiantes mencionaron a partir de las imágenes, así como las opiniones. Esta fue bastante provechosa para ayudarles

a entrar en el tema y en confianza con la dinámica del grupo. Posteriormente, se pasó a la lectura del ensayo modelo que se tenía programada.

La lectura se realizó en 20 minutos y los estudiantes fueron capaces de comprender la idea general del texto, aunque tenían dudas de vocabulario, que se aclararon de manera general. No obstante, creo que hubiera sido provechoso elaborar un trabajo enfocado en el vocabulario para explotar más este recurso del texto, en lugar de tener que solucionar dudas en el momento.

Los estudiantes demostraron interés por el tema de ensayo y contestaron las preguntas realizadas por mí al final de la lectura. Comprendieron bien las ideas generales, lo cual se demostró con las respuestas que dieron a las preguntas realizadas en clase. Igualmente, tuvieron opiniones relevantes para compartir posteriormente a la lectura.

Después de este ejercicio, se realizó el análisis del ensayo con el cuadro presentado en el Anexo 8. Dicho cuadro fue útil para analizar ciertas características, sin embargo, creo que el nivel de los estudiantes supera por mucho lo solicitado por el ejercicio, por lo que no considero que haya sido el más provechoso en este caso. El cuadro podría adaptarse para un nivel un poco más elevado, o la profesora tendría que dirigir mejor el análisis al abrir el ensayo y demostrar los elementos presentes en el texto.

Todas las preguntas relacionadas con las secciones del ensayo resultaron fáciles para los estudiantes, pues ya tenían una muy buena noción de su estructura. Para incrementar la dificultad, se podría plantear una actividad de aprovechamiento de este tema más compleja para que ellos vean un interés y aprendizaje del tiempo invertido en este tipo de trabajo.

Las discusiones duraron más tiempo del esperado, por lo que varias de las actividades planteadas en el PPT asociado a la clase (Anexo 3) no se pudieron realizar. También, debido

al tiempo que duraron las discusiones y las tareas pendientes, no se realizó el receso, elemento que no debería ser omitido en una próxima lección.

Finalmente, los estudiantes realizaron una autoevaluación de la primera clase en la cual se esperaba obtener puntajes que permitieran conocer cómo los estudiantes valoraban su comprensión de los contenidos estudiados durante la primera sesión. El siguiente cuadro muestra que, en la mayoría de rubros, los estudiantes evaluaron la experiencia como *excelente*, mientras que solo un estudiante evaluó un rubro como *muy bien*.

Cuadro 5

Autoevaluación de la primera clase

Rubro	Muy bien	Excelente
La clase presentó información que yo no conocía.	0	6
Comprendí el vocabulario estudiado en clase.	0	6
Comprendí la idea general del ensayo leído en clase.	0	6
Reconocí las diferentes partes presentes en el ensayo.	0	6
Entendí qué se espera de un ensayo académico en español.	0	6
Identifiqué diferencias entre la forma de escribir ensayos en mi lengua materna y en español.	1	5

Quedé con la tarea pendiente de enviar correos aclaratorios a las personas que no iban a estar la próxima clase o que habían faltado a la clase anterior. Además, también envié información de apoyo. Una nota final: tuve problemas técnicos. El segundo monitor no me encendía al inicio y al final de la clase mi computadora empezó a desconectarse de la red de internet.

Durante el primer día, se lograron realizar todas las actividades de reconocimiento de estructura del ensayo académico en español. Además, también se pudo establecer la función

de cada una de las partes del ensayo y se realizó la autoevaluación. Por último, se compartieron las instrucciones para definir el tema del ensayo final.

La supervisora de la práctica dirigida, la Dra. Patricia Guillén Solano, indicó que la interacción propiciada en la clase fue muy positiva pues los estudiantes estuvieron involucrados, todos fueron incluidos, y la practicante estuvo atenta a reaccionar a todas las intervenciones.

Además, la supervisora recomendó añadir siempre la fuente de los materiales y también aconsejó dirigir más la actividad de vocabulario que se realizó especificando los párrafos y ubicando las palabras en los textos para responder a las dudas de forma contextualizada. Sumado a esto, la supervisora resaltó lo positivo que fue el responder activamente a las dudas que los estudiantes escribieron en el chat de la plataforma Zoom, por lo que se procuró mantener esta práctica por el resto de las clases. Por otra parte, también recomendó utilizar Google Forms como plataforma para cuestionarios con el fin de agilizar el proceso y proyectar los resultados más fácilmente, por lo tanto, para integrar esta recomendación en la práctica, se modificaron todos los formularios para las siguientes clases y se crearon dentro de dicha plataforma. Asimismo, indicó la necesidad de dar instrucciones sobre el formato para la tarea del ensayo final. Con el fin de cumplir con esta corrección, se agregaron instrucciones de formato en la tarea final.

2.2.3 Unidad 2

Tema: Estructuras objetivas del español

Objetivos generales:

1. Emplear estructuras para dar formalidad a la escritura de un ensayo académico.
2. Redactar una tesis para un ensayo académico.

Objetivos específicos	Actividades	Contenidos	Tiempo asignado	Materiales
-----------------------	-------------	------------	-----------------	------------

1. Aplicar estructuras de objetivación en textos cortos.	Revisión de la tarea 1.	Tarea 1	5 minutos	PPT Anexo 4
	Introducción al tema de la objetividad.	Estructuras para dar objetividad en un texto académico.	10 minutos	PPT Anexo 4
	Ejercicio de objetivación de textos cortos.		10 minutos	PPT Anexo 4
	Discusión sobre el tema de la objetividad.		10 minutos	PPT Anexo 4
	Práctica grupal de objetivación.		25 minutos	Anexo 10
	Práctica de aplicación de estructuras estudiadas para dar objetividad a un texto.		30 minutos	
	Revisión de la práctica.			
10 minutos de receso				

2. Formular una tesis para el ensayo final.	Actividad sobre la escritura de una tesis para un ensayo académico. Revisión de la actividad de escritura.	Tesis de un ensayo académico.	10 minutos 10 minutos	
	Instrucciones de la tarea 2.	Esquema de un texto	10 minutos	Proceso de planificación del ensayo Anexo 11

2.2.4 Diario de la clase II: Unidad II

En la clase del día 14 de enero de 2023, realizada a través de la plataforma Zoom, se cubrió la mayor parte del contenido lingüístico considerado relevante en este diseño didáctico, mediante la comparación de textos subjetivos versus textos objetivos y los recursos usados en cada uno de ellos para lograr dichos efectos. En esta clase, se tomó en cuenta una de las observaciones de la supervisora, quien en la primera sesión indicó la necesidad de realizar un trabajo más detallado y en contexto sobre vocabulario. Para esto, se realizaron aclaraciones de dudas en contexto y se dieron explicaciones más específicas sobre las palabras.

A partir de los textos mencionados anteriormente, se extrajeron los ejemplos de construcciones más objetivas, propias de los escritos académicos. Por ejemplo, se trabajó el uso de *nosotros* como plural de modestia, el uso de oraciones impersonales y pasivas con *se*, el uso de la voz pasiva y la omisión de la primera persona en singular o el ocultamiento de la subjetividad del autor por medio de dichas estrategias.

Todos los estudiantes estuvieron muy atentos al tema y, fuera de un par de dudas iniciales, con los ejemplos y las construcciones que se explicaron posteriormente mostraron haber entendido bien. Participaron mucho ante las preguntas que les hice y resolvieron exitosamente los ejercicios de la clase. Mostraron mucho interés en las estructuras estudiadas, pues les resultaron familiares también debido a que en sus textos universitarios ven ejemplos de esas estrategias en uso.

Durante la clase, los estudiantes pudieron recapitular las tareas realizadas y también pudieron recordar y explicar en sus propias palabras cuál es la utilidad de lo que estábamos estudiando en clase y por qué esto es importante para un texto académico. Me pareció que todos encontraron el tema relevante y útil para sus trabajos universitarios y sus tareas académicas.

Finalmente, concluimos la clase con la explicación de la tarea final que tendrían que realizar durante el sábado 21 de enero, fecha en la cual no nos reunimos de forma virtual, sino que tuvieron que trabajar de manera asincrónica con la guía que preparé para este motivo. Para esto, indiqué el formato requerido tal y como la supervisora lo solicitó en sus observaciones de la primera sesión. Asimismo, les expliqué cómo utilizar el material de trabajo asincrónico para aprender estructuras del lenguaje objetivo que no daba tiempo de cubrir en clase.

Durante la clase, pudimos cubrir los siguientes temas del plan: revisión de la tarea 1 y todas las estructuras de objetivación planeadas para la clase. Como parte de las recomendaciones para futuras sesiones, sería mejor dividir el contenido en sesiones diferentes para poder abarcar más práctica y ver más ejemplos de las mismas estructuras. Esto enriquecería mucho la experiencia de los estudiantes.

La supervisora realizó dos observaciones puntuales para esta sesión. En primer lugar, mencionó que se mantuvo una interacción muy positiva entre la docente y los estudiantes. En segundo lugar, indicó que las actividades desarrolladas fueron amenas y provechosas, además, observó que estaban bien adaptadas a los contenidos propuestos.

2.2.5 Unidad 3

Tema: Estructuras de objetivación del español

Objetivos generales:

Utilizar conectores para organizar un texto en español.

Analizar diferentes estructuras de objetivación.

Objetivos específicos	Actividades	Contenidos	Tiempo asignado	Materiales
1. Aplicar diferentes estructuras de objetivación y conectores en textos breves.	Introducción de algunos conectores.	Conectores para organizar un texto.	30 minutos	Juego Bamboozle Anexo 9
	Ejercicios de práctica de conectores.		10 minutos	Práctica: Nuestra definición de crecimiento Anexo 17
	Introducción de las nuevas estructuras de objetivación.	Estructuras para dar objetividad en un texto académico.	10 minutos	PPT Anexo 5
	Ejercicio de aplicación de las nuevas estructuras de objetivación			

	vistas.			
10 minutos de receso				
2. Identificar las estructuras de objetivación presentes en el ensayo modelo.	Lectura del ensayo modelo para identificar estructuras de objetivación. Revisión de la actividad.	Estructuras para dar objetividad en un texto académico.	20 minutos 10 minutos	Ensayo Anexo 7
	Revisión de la Tarea 2.		20 minutos	Esquema de planificación Anexo 11

2.2.6 Unidad 4

Tema: Escritura de un ensayo académico

Objetivo general:

Elaborar un ensayo académico utilizando las estructuras y las estrategias previamente trabajadas.

Objetivo específico	Actividades	Contenidos	Tiempo aproximado	Materiales
1. Escribir un ensayo	Escritura del primer	Partes del ensayo	40 minutos	Guía de clase asincrónica

académico.	borrador del ensayo final.	Estructuras de objetivación Conectores		Anexo 12
10 minutos de receso				
2. Releer el ensayo académico.	Relectura y mejoramiento del borrador.		25 minutos	Guía de clase asincrónica Anexo 12
3. Escribir la versión final del ensayo académico.	Escritura de la versión final de un ensayo académico.	Partes del ensayo Estructuras de objetivación Conectores	40 minutos	
	Enviar el ensayo final a la profesora por correo electrónico.		5 minutos.	

2.2.7 Diario de la clase III y IV: Unidad III y IV

Las sesiones III y IV, llevadas a cabo durante la semana del 15 al 21 de enero, se realizaron de manera asincrónica debido a que los estudiantes se encontraban en vacaciones, y algunos de ellos estaban en África. Por ello, esta bitácora incluye ambas sesiones asincrónicas, pues los estudiantes las realizaron de manera independiente, durante su tiempo de vacaciones en sus países natales y ambas sesiones acumularon un total de 4 horas de trabajo. A pesar del trabajo asincrónico, los estudiantes no contactaron con preguntas y realizaron las tareas con los folletos de trabajo asincrónico que se entregaron por correo para que pudieran completar el trabajo. Los contenidos que no se pudieron cubrir de forma sincrónica se incluyeron en la programación asincrónica.

En la sesión 5 se preguntará por su experiencia con el trabajo asincrónico de estrategias de escritura y además se revisará el ensayo final que tendrían que hacer en esta sesión asincrónica. Para la creación del ensayo, los estudiantes también recibieron materiales con instrucciones para realizar un esquema de planificación para poder realizar su ensayo con una guía clara de escritura (ver anexo 12). Además, dicha guía incluía instrucciones para relectura y reescritura después de realizar una primera versión.

2.2.8 Unidad 5

Tema: Revisión del ensayo final

Objetivo general:

Evaluar el ensayo final realizado, a partir de la retroalimentación ofrecida.

Objetivos específicos	Actividades	Contenidos	Tiempo asignado	Materiales
1. Analizar la estructura de los ensayos escritos en la clase anterior.	Lectura en pares los ensayos finales.		20 minutos	Ensayos de compañeros
	Trabajo con rúbrica de evaluación.		15 minutos	Rúbrica de evaluación Anexo 14
	Discusión de la evaluación realizada.		15 minutos	
	10 minutos de receso			
	Autoevaluación de su propia escritura.		20 minutos	Rúbrica de evaluación para el ensayo final Anexo 15
	Discusión de la autoevaluación.		10 minutos	
	Evaluación del		20 minutos	Rúbrica de

	curso.			evaluación del curso Anexo 18
	Discusión de cierre en grupo y aclaración de dudas.		10 minutos	

2.2.9 Diario de la Sesión V: Unidad V

Durante la última clase presencial, se realizó una revisión de los ensayos de manera grupal, en pequeños grupos separados en salas de Zoom. La clase se dividió y los estudiantes revisaron los ensayos de sus compañeros para leer sobre el tema habían escrito y evaluar el uso que hicieron de las estructuras vistas en clase. Los estudiantes además proporcionaron retroalimentación a sus compañeros y los evaluaron con la rúbrica de evaluación hecha para este objetivo (ver anexo 15).

Después de esta actividad, se realizó una discusión grupal sobre la experiencia de escribir el ensayo final y de leer y evaluar los ensayos de sus compañeros. Los estudiantes compartieron que, en general, había sido una muy buena experiencia escribir sus ensayos después de haber realizado el curso, pues tenían mejor conocimiento de los temas necesarios para la escritura académica. También, indicaron que leer los ensayos de sus compañeros fue interesante para aprender sobre los temas que los otros habían escogido.

Los temas de los estudiantes fueron los siguientes:

E1 Moda sostenible

E2 La cultura africana

E3 Ventajas de la abolición de la pena de muerte

E4 La importancia de la gestión del tiempo

E5 ¿Los estudiantes son más influenciados por sus maestros que por sus amigos?

E6 Vivir para comer o comer para ganarse la vida

Durante la discusión grupal, hablamos sobre las dudas de vocabulario que surgieron de la lectura de los ensayos de sus compañeros y se pudo realizar aclaraciones sobre varios términos que no entendieron cuando leyeron los textos. Además, se aclararon dudas de gramática que aún estaban presentes y los estudiantes expresaron haber entendido bien los temas vistos en clase.

Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes expresar si habían visto valor en el curso, ante lo cual estos dijeron estar muy satisfechos con los resultados, ya que aprendieron sobre temas de gramática que les resultaban provechosos para los textos que tenían que escribir para sus cursos y aprendieron de forma estructurada sobre recursos de lenguaje formal y académico que previamente no conocían.

Los estudiantes estaban muy cansados, pues comentaron que acababan de hacer viajes largos de regreso de África y además ya habían dado inicio a sus clases de la universidad, por lo que tenían muchas tareas y responsabilidades por cumplir además del curso de escritura académica. Esto causó que las actividades fueran un poco más lentas y menos productivas que las sesiones anteriores.

Finalmente, los estudiantes completaron tres formularios diferentes, dentro de la plataforma Google Forms, tal y como fue sugerido por la supervisora en la sesión I, para

mayor facilidad de uso y aplicación de cuestionarios. Los formularios completados se mencionan a continuación:

- Evaluación del curso (Anexo 18)
- Evaluación del ensayo final de mi compañero o compañera (Anexo 15)
- Autoevaluación del ensayo final (Anexo 13)

En el formulario de evaluación del curso, los estudiantes realizaron comentarios y proporcionaron retroalimentación sobre la clase. En el formulario de evaluación del ensayo final del compañero o compañera los estudiantes dieron retroalimentación y comentarios de los ensayos escritos por sus compañeros y, por último, por medio del formulario de autoevaluación del ensayo final los estudiantes evaluaron sus propios ensayos.

En general, a través de las respuestas obtenidas en los ensayos, se obtuvo que los estudiantes estaban satisfechos con el curso, valoraron positivamente los ensayos de sus compañeros y, además, consideraban que su trabajo en el ensayo final fue bueno, puesto que aplicaron los recursos aprendidos en clase.

Al concluir la clase, la profesora explicó que iba a proporcionarles retroalimentación personal por correo electrónico sobre los ensayos que habían entregado, los cuales, en general, cumplieron con las expectativas del curso. Se enviaron correos con rúbricas personales para cada estudiante en donde se asignaron puntos según el desempeño y se incluyeron

comentarios para mejorar la escritura en el futuro.

Las observaciones realizadas por la supervisora, indicaban la necesidad de realizar una bitácora de clase que recuperara los objetivos del proyecto y de la macrounidad para describir los resultados. Esta sección debía ser enviada a ella para ser revisada y recibir

retroalimentación. Otros comentarios añadidos por la supervisora resaltaron que durante esta última sesión se dedicó bastante tiempo a dar retroalimentación a los estudiantes a partir de los ensayos y que también se destinó tiempo a valorar el curso.

Por otra parte, también resaltó que esta última sesión tuvo menos participación por parte de los estudiantes en comparación a las primeras dos clases, pues los alumnos estaban más cansados. A pesar de esto, la supervisora consideró que el manejo del tiempo fue efectivo y que esto facilitó el desarrollo de la clase.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las diferentes evaluaciones sumativas y formativas que los estudiantes realizaron. Además, se analizan los ensayos escritos por estos; en particular, se evalúa el uso de las estructuras estudiadas en la macrounidad, así como la estructura general del ensayo académico.

3. Evaluación del desarrollo de las diferentes partes del ensayo

El primer contenido que se cubrió durante las sesiones fue la estructura del ensayo (ver unidad 1, pág. 99), lo que incluyó el estudio de sus diferentes partes: introducción, desarrollo y conclusión. La profesora presentó el ensayo modelo y, a partir de este, se analizaron las diferentes características de cada una de estas secciones. Además, se trabajó también con explicaciones teóricas sobre la función de las tres secciones principales del ensayo y se realizó un análisis general de estas, de modo que los estudiantes reflexionaron sobre las características, los contenidos y las estructuras típicas de las partes del ensayo.

Para el desarrollo del ensayo, los estudiantes tenían la instrucción de utilizar dichas secciones en su texto. El cuadro 6 resume los resultados que se obtuvieron al evaluar si los ensayos finales presentados por los estudiantes cumplían con la estructura solicitada.

Cuadro 6

Secciones de los ensayos

Sección del ensayo	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Introducción	Bien desarrollada	Bien desarrollada	Bien desarrollada	Bien desarrollada	Falta desarrollo	Bien desarrollada
Desarrollo	Bien desarrollado	Bien desarrollado	Bien desarrollado	Bien desarrollado	Bien desarrollado	Bien desarrollado
Conclusión	Bien desarrollada	Bien desarrollada	Bien desarrollado	Bien desarrollado	Falta desarrollo	Bien desarrollada
Tema del ensayo	Moda sostenible	La cultura africana	Ventajas de la abolición de la pena de muerte	La importancia de la gestión del tiempo	¿Los estudiantes son más influenciados por sus maestros que por sus amigos?	Vivir para comer o comer para vivir

En general, los estudiantes escribieron todas las partes que un ensayo debe presentar para considerarse como tal. No obstante, las dos secciones que presentaron áreas de mejora fueron la introducción y la conclusión, pues, en el caso de E5, la introducción que escribió fue muy escueta y su ensayo pasó de forma repentina al desarrollo de su tema. En el caso de la conclusión, E5 presentó ideas poco desarrolladas y repetidas. En cuanto al desarrollo, todos los estudiantes hicieron un trabajo que correspondía a las indicaciones y a lo esperado del curso.

A continuación, se presentan y comentan ejemplos de las tres partes del ensayo.

En el siguiente ejemplo se presenta la introducción de E5:

- (1) Los maestros y los amigos pueden afectar a los estudiantes de diferentes formas porque la etapa de ser estudiante es para conectar a personas con otras personas, aunque ya que los estudiantes pasan sus mayores tiempos la mayor parte del tiempo en la escuela con sus amigos y maestros. Podemos decir que los estudiantes están más influenciados por sus maestros que por sus amigos debido a las siguientes razones [...]

En el fragmento anterior, el estudiante inició su ensayo con párrafos que no introdujeron el tema de una manera suficientemente explicativa para comprender la idea, pues en su introducción presentó argumentos del desarrollo y de la conclusión, en lugar de mencionar la pregunta que motivó su ensayo, que era analizar cuál tipo de influencia afecta más a los estudiantes. No obstante, E5 dio sus opiniones desde las primeras oraciones de su ensayo, en lugar de realizar un proceso más pausado en el que va guiando al lector por diferentes argumentos y razones a favor o en contra de su tesis.

Como ejemplo de una introducción bien lograda, se presenta la siguiente, tomada del ensayo de E3, quien escribió una introducción clara, que define qué es la pena de muerte, y, además, brinda contexto sobre la actualidad del debate sobre este tema. Asimismo, presenta el objetivo de su ensayo, que se concentrará en explorar la tesis que apoya la abolición de dicho castigo.

- (2) La pena de muerte, también conocida como pena capital, es el acto de ejecutar a personas que han sido condenadas por determinados delitos, como el asesinato. Aunque la pena de muerte se ha utilizado a lo largo de la historia como forma de castigo, en la actualidad es cada vez más cuestionada y debatida. En este ensayo, exploraremos los beneficios de abolir la pena de muerte, incluyendo sus implicaciones morales, su eficacia como elemento disuasorio y su coste para la sociedad.

Otro ejemplo de introducción bien desarrollada se presenta en el siguiente párrafo escrito por E4:

- (3) El término gestión del tiempo se volvió familiar en las décadas de 1950 y 1960 como una herramienta para ayudar a los gerentes a hacer un mejor uso del tiempo disponible. La herramienta se basó en la experiencia práctica, en forma de pros y contras. El término parece indicar que se gestiona el tiempo, pero, no obstante, lo que se gestiona en realidad son las actividades a lo largo del tiempo.

A pesar de lo breve que era el ensayo que debían escribir los estudiantes, (de 1.5 páginas) E4 resumió en las primeras líneas el término que iba a explicar y las fechas de su surgimiento. Por lo tanto, E4 proporcionó contexto adicional sobre el término y así introdujo al lector al concepto que le daba la base a su ensayo, que es la gestión del tiempo.

Todos los ensayos presentaban conclusiones que cumplían con lo esperado para dicha sección. No obstante, el siguiente fragmento presenta la conclusión del ensayo del estudiante E5, la cual resultó ser la menos clara del grupo de textos revisado:

- (4) No siempre se puede decir que el comportamiento del estudiante se afectará por la influencia de su maestro o amigo, sino que también se afectará por su familia o las cosas que tienen cerca de ellos, por ejemplo, pueden influir por su teléfono, por tecnología, según en este texto, solo consideramos a aquellas personas con el que pasan más tiempo, por lo que finalmente podemos decir que los estudiantes están más influenciados por sus maestros.

La conclusión de E5 repite los mismos argumentos que ha utilizado previamente varias veces en el ensayo, además de incluir el tema del uso de la tecnología y cómo este también tiene un efecto. Se podría considerar que las deficiencias en la introducción y la conclusión de E5 se deben a que este muestra mayores dificultades que sus compañeros en su expresión escrita y a que posiblemente requiera de atención individualizada para aprender a escribir introducciones mejor estructuradas.

En cuanto a una conclusión bien desarrollada, se puede observar la escrita por E3:

- (5) En conclusión, la abolición de la pena de muerte tiene muchas ventajas. Las implicaciones morales, la eficacia disuasoria y el coste para la sociedad son factores importantes que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar el uso de la pena de muerte. Aunque la pena de muerte se ha utilizado a lo largo de la historia, en la

actualidad es cada vez más cuestionada y debatida. En última instancia, la decisión de abolir la pena de muerte debe basarse en un examen minucioso de todas las pruebas, y no en las emociones o la política.

El ejemplo anterior resumió la tesis del ensayo de manera breve para darle cierre a la argumentación. E3 sintetizó las diferentes razones por las cuales defiende la abolición de la pena de muerte, así como los cuestionamientos a los que es sometida actualmente. Finalmente, el estudiante presenta su opinión sobre la necesidad de basarse en evidencia y no en preferencias a la hora de decidir abolir dicho castigo.

Por lo tanto, aparte del estudiante E5 que presenta áreas de mejora, los demás estudiantes desarrollaron sus introducciones y conclusiones cumpliendo con los requisitos básicos de presentar el tema de su ensayo y de concluir su ensayo con un resumen de su tesis y sus argumentos más importantes.

En cuanto al desarrollo, todos los estudiantes fueron capaces de explicar bien sus ideas y de presentar su argumentación a favor de la tesis elegida para su ensayo. El siguiente ejemplo, tomado del ensayo de E4, muestra una sección de desarrollo bien desarrollada:

- (6) Los beneficios de administrar el tiempo son simples: una buena administración del tiempo se permite lograr resultados más grandes en un período más corto, lo que se brinda más libertad de tiempo, lo ayuda a concentrarse mejor, se permite ser más productivo, reduce su estrés y se brinda más tiempo para pasar con las personas que más se importan y también reduce la procrastinación y aumenta la productividad.

En el párrafo anterior, E4 resume sus argumentos a favor de la gestión del tiempo. Asimismo, en el siguiente párrafo tomado del ensayo de E6, se muestra una sección de desarrollo que presenta de manera clara los argumentos del estudiante con respecto a su tesis:

- (7) Las personas deben reconocer en primer lugar quien son responsables de lo que producen y los que respecta a su salud. Esto significa que aquellas personas con esta filosofía lidian con una falta de conocimiento para que vivan una vida mejor. Además, han ganado impulso en su salud en términos de vida más feliz y vejez. Tienden a considerar su salud como riqueza ya que hay un cambio completo

en su mentalidad, a diferencia de otros. Por otro lado, las personas que no adoptan esta filosofía tienden a pagar el precio más adelante en el futuro, incluyendo sufriendo enfermedades como cáncer, diabetes, hipertensión, etc.

Por lo tanto, los desarrollos presentes en los ensayos cumplieron con el objetivo de presentar sus diferentes argumentos para defender su tesis y todos fueron capaces de resumir sus ideas y dejar en claro cuál era su postura en cuanto al tema elegido.

3.1 Evaluación de los contenidos del curso utilizados en los ensayos finales

Durante las sesiones sincrónicas y asincrónicas, los estudiantes aprendieron diferentes estructuras de objetividad que les permitieran desarrollar su lenguaje académico, así como las diferentes estructuras del género del ensayo. Se esperaba que utilizaran esta información en sus ensayos. Estas estructuras se explicaron por medio de ejemplos y ejercicios realizados en clase. Los estudiantes recibieron instrucciones de que tales estructuras eran recursos que tenían a su disposición para lograr objetividad en sus textos académicos. Una vez que entregaron sus ensayos finales, se procedió a evaluar dichas estructuras y a analizar cómo fueron utilizadas en los diferentes textos.

En el siguiente cuadro se resumen las estructuras estudiadas en clase y se contabiliza la cantidad de veces que estas aparecieron en los ensayos de cada uno de los 6 estudiantes. En la última columna del cuadro se suma la totalidad de las apariciones de cada estructura en todos los textos.

Cuadro 7*Apariciones de las estructuras de objetividad en los ensayos*

Estructura de objetividad	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total de apariciones
Acciones o procesos realizados sin intervención de entidades humanas	19	20	18	9	1	11	78
Conectores	10	15	10	14	7	6	56
Uso de plural de modestia	10	0	1	12	6	5	34
Uso de la tercera persona en lugar de la primera o la segunda.	0	1	1	6	18	8	34
Uso de estructuras con <i>se</i>	4	4	3	10	3	1	25
Adjetivos no evaluativos ni subjetivos	2	6	8	0	0	0	16
Nominalización	0	0	2	5	3	1	11
Uso de la voz pasiva	0	0	0	0	0	1	1

El cuadro anterior muestra cuál fue la estructura más frecuente y la menos frecuente, siendo la más frecuente las estructuras en las que no intervenían entidades humanas en las acciones realizadas, mientras que la menos frecuente es la voz pasiva. En las siguientes subsecciones se presentan y comentan ejemplos de las apariciones de cada una de las estructuras, así como las posibles razones que explican la frecuencia de aparición en los ensayos de los estudiantes.

3.1.1 Nombrar acciones o procesos como si estos pudieran ocurrir sin influencia humana

Las estructuras que presentan acciones sin la intervención de entidades humanas fueron las más utilizadas de todas las estructuras estudiadas durante el curso. Se trata de estructuras que permiten hablar de acciones o procesos como si estos pudieran ocurrir sin influencia humana (Marín, 2015); por ejemplo, “los datos indican” o “los análisis demuestran”. Este tipo de estructura se estudió durante la sesión asincrónica y los estudiantes la utilizaron en todos los ensayos: se registró un total de 78 apariciones. En las 78 apariciones se observó un uso adecuado, lo que evidencia que fue un recurso que los estudiantes asimilaron bien o que ya conocían previamente.

Algunos ejemplos del uso de este recurso son los siguientes:

- (8) **Los estudios** han demostrado que la pena de muerte no tiene un impacto significativo en la reducción de los índices de delincuencia³⁴. (E3)
- (9) De hecho, **algunos países** que han abolido la pena de muerte han experimentado un descenso de los índices de delincuencia. (E3)
- (10) Sin embargo, **la diversidad de África** también plantea desafíos. (E2)

Los tres ejemplos contienen frases en las que se presentan acciones que ocurren sin la intervención de humanos: los estudios, los países y la diversidad. Dicha estructura fue estudiada en clase durante la sesión asincrónica en la que los estudiantes tenían materiales para trabajar de manera independiente en casa. Esto significa que su frecuencia de aparición se puede deber a que, en primer lugar, sea una estructura que ya les resultaba muy familiar por conocimiento previo y que el curso vino a reforzarla y, en segundo lugar, a que el material asincrónico fue útil y presentó los ejemplos de manera muy clara para que ellos pudieran entender el valor y el uso o ambas.

³⁴ En los ejemplos anteriores, las estructuras se destacan con negrita para mayor claridad.

Se considera que el tiempo dedicado durante la sesión asincrónica a este recurso para generar objetividad fue breve, pero muy eficaz, pues los ejemplos les resultaron claros a los estudiantes, según se infiere del hecho de que estos no manifestaron dudas a la hora de comentar los ejercicios en clase. Por lo tanto, el aporte del curso fue presentar cada estructura como un recurso para generar objetividad, por lo que pudo haber permitido que los estudiantes ganaran conciencia sobre los otros valores de dichas estrategias y esto quedó demostrado pues las aplicaron exitosamente a la tarea asignada como ensayo.

3.1.2 Conectores

El recurso que fue más utilizado después de las estructuras que expresan procesos y acciones sin intervención humana fueron los conectores. Estos también se estudiaron durante la sesión asincrónica y estuvieron presentes en los diferentes ejemplos analizados en clases. En los diferentes ensayos se encontró un total de 56 conectores. Estuvieron presentes en todos los ensayos. Los estudiantes utilizaron, siempre de manera adecuada, entre 6 y 15 conectores por texto, aproximadamente.

Algunos ejemplos del uso de conectores en los ensayos son los siguientes:

- (11) **A partir de** mediados del siglo XX, las principales causas de muerte en todo el mundo pasaron de infecciones a enfermedades crónicas, enfermedades cardíacas y cáncer. (E6)
- (12) **Por otro lado**, las personas que no adoptan esta filosofía tienen a pagar el precio más adelante en el futuro. (E6)

- (13) **En conclusión**, las personas deben adoptar esta filosofía de hábitos alimenticios saludables. Todas las inversiones que hacemos en el sector de la salud podrían recortarse y se podrían evitar gastos innecesarios en el proceso. (E6)

Como se mencionó anteriormente, los conectores se estudiaron durante la sesión asincrónica, por lo que los resultados obtenidos podrían indicar que los estudiantes ya tenían una noción muy clara sobre estos elementos. También se podría plantear que los materiales de la sesión asincrónica fueron exitosos en resaltar la importancia de los conectores para organizar textos, sobre todo textos formales y académicos. El tiempo dedicado en clase a este tema fue breve, pues consistió de dos ejercicios realizados durante la sesión asincrónica, o sesión 3, que consistían en completar los espacios en vacíos de un texto con un conector adecuado. Cuando se recapituló sobre la sesión asincrónica, los estudiantes indicaron no tener dudas sobre el tema y que se sentían confiados con sus conocimientos.

3.1.3 El plural de modestia

El plural de modestia, que consiste en el uso de *nosotros* con el fin de eliminar parcialmente al autor de un enunciado en tanto que entidad individual, fue utilizado en 5 de los 6 ensayos. Se registró un total de 34 apariciones, lo que coloca este recurso como el tercero más utilizado. Fue empleado de forma adecuada en los 5 ensayos en los que apareció.

Algunos ejemplos del uso del plural de modestia en los ensayos son los siguientes:

- (14) En pocas palabras, una buena gestión del tiempo **nos** ayuda a mantener el control en la vida. (E4)
- (15) Cuando **tenemos** el control, **nos sentimos** más en control de **nuestra** vida: tener el control de **nuestra** vida **nos** da poder y libertad. (E4)

- (16) Entonces **podemos** decir que la influencia viene de la conexión y pasar más tiempo juntos cuando conocen a sus maestros. (E5)

En clase se realizaron varios ejercicios para explicar la importancia del plural de modestia y se señaló que este era un recurso para lograr objetividad por medio del ocultamiento del autor o de la primera persona singular. Los estudiantes comprendieron muy bien esta explicación en clase y resolvieron adecuadamente los ejercicios orales propuestos y los ejercicios en los que se les solicitaba transformar frases de la primera persona singular a la primera persona plural.

De lo arriba expuesto, se concluye que los ejercicios realizados y las explicaciones brindadas en las sesiones 1 y 2 fueron de utilidad. Dado que los estudiantes ya conocían la conjugación en primera persona plural, se considera que el principal aporte de nuestro diseño didáctico consiste en destacar que dicho recurso puede ser utilizado como estrategia de objetivación.

3.1.4 Evitar el uso de la primera y la segunda persona

El uso de la tercera persona evita la utilización de la primera y la segunda, las cuales incrementan la subjetividad del texto (Marín, 2015, pág. 38). Este fue el recurso que apareció en tercer lugar en los ensayos analizados, junto al plural de modestia. Este recurso fue empleado de forma adecuada en sus 34 apariciones y estuvo presente en todos los ensayos menos en el del estudiante E1.

Algunos ejemplos de la estrategia que implica evitar el uso de la primera y la segunda persona en los ensayos son los siguientes:

- (17) Al promover la participación durante la clase, **los estudiantes** pueden mejorar sus conocimientos. (E5)

- (18) **Los estudiantes pueden** aprender a mejorar **sus** habilidades de comunicación gracias a **sus** maestros y **pueden** aprender diferentes técnicas de aprendizaje para desarrollarse como estudiantes sobresalientes. (E5)
- (19) **Las personas** deben reconocer en primer lugar quien **son** responsables de lo que **producen** y lo que respecta a **su** salud. (E6)

Durante la sesión del día 2 se estudió esta forma de brindar objetividad, por medio de explicaciones de la profesora, de ejercicios orales y de transformación de frases. Según lo observado, los estudiantes comprendieron la función de dicho recurso al dar respuestas atinadas en clase. Al igual que las estructuras mencionadas en los apartados anteriores, se cree que, si bien esta forma era familiar para los estudiantes y que estos ya conocían la gramática necesaria para crearla, el curso añadió el valor de resaltar la utilidad de dicha estrategia para ser empleada en textos de carácter académico como estrategia de objetivación.

3.1.5 Estructuras con *se* antepuesto

Las estructuras con el pronombre *se* se utilizan para ocultar al agente de una acción o proceso, ya que este permanece indeterminado de esta forma (Marín, 2015, pág. 39). Dichas estructuras de objetividad fueron las cuartas más utilizadas en los ensayos: un total de 25 apariciones, distribuidas en los 6 ensayos. Fueron usadas de forma adecuada en casi todas sus apariciones, a excepción del ensayo del estudiante E4, quien agregó la partícula *se* inadecuadamente en 7 ocasiones en las que no era necesaria.

Un ejemplo de uso inadecuado de una construcción con *se* antepuesto se observa en el siguiente fragmento, en el cual se destacan con negrita los usos inadecuados:

- (20) Una buena administración **se** permite lograr resultados más grandes en un período más corto, lo que **se** brinda más libertad, ayuda a concentrarse mejor, **se** permite ser más productivo, reduce estrés y **se** brinda más tiempo para pasar con las

personas que más **se** importan. Esto también reduce la procrastinación y aumenta la productividad. (E4)

El ejemplo anterior muestra un caso en el que la partícula *se* fue utilizada innecesariamente en estructuras que no la requerían, lo que demuestra que E4 tuvo retos con este tema. Esta fue una de las estructuras más complejas para los estudiantes, pues, de hecho, durante las sesiones surgieron dudas y se tuvo que repasar y explicar con mayor detalle adicional. Por lo que su cantidad de apariciones y el uso correcto que tuvo en la mayoría de las instancias podrían demostrar que el estudio de este recurso fue de utilidad y que, entonces, en el futuro podría incrementarse la práctica de esta estructura para que los estudiantes la puedan utilizar más y con mejores resultados.

Algunos ejemplos del uso adecuado de *se* en los ensayos son los siguientes:

- (21) La industria textil es un sector que ha contribuido en gran medida a la contaminación del ambiente en todo el mundo. **Se afirma** que contribuye aproximadamente en un 20% a la contaminación del agua y en un 10% a la contaminación del aire. (E1)
- (22) Comprar prendas que **se nos presentan** como sostenibles, por desgracia, no es suficiente. (E1)
- (23) Además, evite el uso de productos químicos que **se utilizan** constantemente en la confección de telas. (E1)

En los casos anteriores se muestra cómo los estudiantes utilizaron las expresiones con el pronombre *se* para esconder los sujetos de la acción en diferentes casos. Estas estructuras siguieron la misma línea de las anteriores en tanto que fueron explicadas primero de forma teórica, pues en clase se discutió su uso y su relevancia en el lenguaje objetivo, así como su función de ocultar el sujeto, y después se realizaron ejercicios grupales durante la sesión, para que los estudiantes practicasen cómo utilizarlas.

No obstante, sí se constató que esta estrategia resultaba difícil para los alumnos, ya que lograron hacer los ejercicios, pero requirieron de clarificaciones adicionales por parte de la profesora. Por lo tanto, se considera que la disminución en cantidad de apariciones de esta estrategia está relacionada con el hecho de que resultó más compleja para los estudiantes. Esto también queda plasmado en la cantidad de errores que se encontraron en los ensayos relacionados con este recurso en comparación con los anteriores.

3.1.6 Adjetivos no evaluativos ni subjetivos

Los adjetivos no evaluativos ni subjetivos son los que no contienen una carga valorativa fuerte que podría revelar la opinión del autor, sino que más bien omiten la subjetividad (Marín, 2015). Este recurso apareció un total de 16 veces en 3 ensayos.

Algunos ejemplos del uso de adjetivos no evaluativos en los ensayos son los siguientes:

- (24) La pena de muerte, también **conocida** como pena capital, es el acto de ejecutar a personas que han sido condenadas por **determinados** delitos, como el asesinato. (E3)
- (25) Podemos decir que los estudiantes están más **influenciados** por sus maestros que por sus amigos. (E5)
- (26) El cristianismo y el islam son las dos principales religiones **practicadas** en África, pero también se practican ampliamente las religiones tradicionales africanas, especialmente en las zonas rurales. (E2)

Los estudiantes utilizaron los adjetivos evaluativos para describir elementos de formas objetivas, sin plasmar opiniones o valoraciones personales o subjetivas en el texto. Por ejemplo, los ejemplos (24), (25) y (26), presentan adjetivos no evaluativos para describir

sustantivos de manera que no se dé muestra de valoraciones personales ni emociones, sino que se enfatice el sustantivo sin intervención de lenguaje subjetivo. El recurso se utilizó con menos frecuencia que las otras estructuras, aunque también se repasó en la macrounidad 2.

Factores que podrían haber impactado en el número de apariciones son el menor tiempo destinado durante la sesión 2, que fue una clase muy cargada de estructuras. En esta, los adjetivos evaluativos se estudiaron después de haber visto varias estrategias. Otra razón es que los estudiantes podrían tener limitaciones de léxico, ya que esta estrategia requiere utilizar vocabulario más especializado/técnico, buscar un adjetivo adecuado y ser más intencionales en la elección de los adjetivos, para asegurarse de que no expresen contenido subjetivo o de valoración personal. La frecuencia de apariciones sugiere que este no sería el primer recurso que viene a la mente de los estudiantes a la hora de buscar escribir textos académicos sin valoraciones personales.

3.1.7 Nominalización

La nominalización consiste en mencionar acciones y procesos mediante sustantivos derivados de verbos. Esto se hace con el fin de ocultar a los agentes (Marín, 2015). Dicho recurso fue el sexto más utilizado en los ensayos. Se observó en 4 de los 6 ensayos, para un total de 11 apariciones que muestran un uso adecuado.

Algunos ejemplos del uso de nominalización en los ensayos son los siguientes:

- (27) **La gestión** del tiempo es la clave del éxito. (E4)
- (28) **La acumulación** de la riqueza es la salud. (E6)
- (29) Al promover **la participación** dentro durante la clase, los estudiantes pueden mejorar sus conocimientos. (E5)

Como se observa en los tres ejemplos, las nominalizaciones generan sustantivos que permiten ocultar al agente, cosa que no ocurriría si se utilizara el verbo que las origina, que requeriría de expresar un sujeto para poder ser conjugado y expresar la acción. Esta estrategia fue muy poco utilizada en cantidad, pues apareció en 11 ocasiones; no obstante, en cuanto a cantidad de estudiantes, 4 de los 6 la aplicaron. Se considera que una posible causa de su aparición poco frecuente es que, al igual que la estrategia anterior de adjetivos no evaluativos, fue estudiada cerca del final de la sesión 2, que estuvo muy cargada en contenidos. Notamos que los estudiantes entendieron la explicación y lograron realizar bien los ejercicios en clase, pese a que el tiempo destinado fue mucho menor que el destinado a otras estrategias.

La práctica no fue tan amplia y la variedad de vocabulario presentado para este ejercicio tampoco fue tan abundante como para brindarles a los estudiantes una mayor cantidad de vocabulario de la cual pudieran elegir luego para utilizar en sus ensayos. Con todo, el hecho de que los usos registrados se consideran adecuados sugiere que los estudiantes entendieron la utilidad del recurso.

3.1.8 Uso de la voz pasiva

La estructura menos utilizada, dado que apareció solamente una vez en uno de los 6 ensayos, fue la voz pasiva. Esta apareció en el ensayo del estudiante E6, y fue utilizada de forma adecuada. La voz pasiva se repasó en clases y hubo un segmento del curso dedicado a esta; no obstante, representó mayor dificultad para los estudiantes a partir de lo observado en clase, pues fue uno de los temas que más requirió explicación y que los estudiantes indicaron expresamente que les resultaba retador. Prueba de esto es que no fue elegida ante formas como las que se mencionaron previamente.

- (30) El gurú del fitness Jack LaLanne **ha sido acreditado** con la acuñación de la frase, "comer para vivir, no vivir para comer". (E6)

El estudiante E6 utilizó la voz pasiva sin develar el complemento agente que indicaría quién le atribuyó la frase a este personaje del mundo de la salud.

Esta estructura se estudió en clase durante la sesión 2. En esta, la profesora se vio en la necesidad de repasar la estructura de manera detallada, usando ejemplos planeados, así como explicaciones agregadas, ya que los estudiantes mostraban deficiencias con la construcción de los participios, principalmente los irregulares, que son necesarios para poder generar estructuras de voz pasiva. La frecuencia de aparición de esta estructura pudo haberse visto impactada por las deficiencias que los estudiantes tenían en cuanto a su construcción y la formación de participios.

3.2 Respuestas de formularios de las distintas evaluaciones

Los estudiantes realizaron tres evaluaciones diferentes durante la última clase: una autoevaluación de su ensayo final (ver anexo 13), una evaluación del ensayo del compañero (ver anexo 15) y una evaluación del curso (ver anexo 18).

Para la autoevaluación del ensayo, los estudiantes evaluaron en una escala del 0 al 5 su desempeño. Los estudiantes E1, E2, E3 y E6 se evaluaron con un total de 5 para todos los rubros incluidos en el instrumento empleado, mientras que E4 y E5 se calificaron con 5 en todos los rubros menos el correspondiente al uso de lenguaje objetivo, en el cual el E4 se evaluó con 4 puntos y el E5 con 3 puntos. Esto significa que estos dos estudiantes aún consideran tener áreas de oportunidad en el uso del lenguaje objetivo para textos académicos. En el cuadro 8 se presentan los resultados de la autoevaluación del ensayo final.

Cuadro 8*Autoevaluación del ensayo final*

Estudiante	Título de ensayo	Organización del texto	Estilo objetivo	Uso de conectores discursivos	Léxico
E1	Moda sostenible	5	5	5	5
E2	La cultura africana	5	5	5	5
E3	Ventajas de abolición de la pena de muerte	5	5	5	5
E4	La importancia de la gestión del tiempo	5	4	5	5
E5	Los estudiantes son más influenciados por sus maestros que por sus amigos	5	3	5	5
E6	Vivir para comer o comer para vivir	5	5	5	5

En cuanto a la evaluación del ensayo final de un compañero, los estudiantes tuvieron buenos puntajes que fueron otorgados por los compañeros que leyeron sus ensayos. Todos los estudiantes obtuvieron puntajes de 5 en todos los rubros, a excepción del estudiante E4, quien obtuvo un puntaje de 4 en cada uno de los rubros de la evaluación. En el cuadro 9 se presentan los resultados de esta evaluación.

Cuadro 9*Evaluación del ensayo final de mi compañero*

Estudiante evaluado	Organización del texto:	Desarrollo del texto:	Contenido:
	1. El texto presenta introducción, desarrollo y conclusión. 2. El contenido del texto desarrolla de forma	El contenido del texto se desarrolla lo suficiente para comprender la propuesta argumentativa.	1. El contenido del texto sí está relacionado con el tema escogido. 2. El tema fue desarrollado ampliamente.

	coherente el tema propuesto en el título. 3. El tema está expuesto con claridad.		
E1	5	5	5
E2	5	5	5
E3	5	5	5
E4	4	4	4
E5	5	5	5
E6	5	5	5

Como resultados de la evaluación del ensayo final de sus compañeros, los estudiantes, en general, otorgaron un buen puntaje a sus pares, pues consideraron que la mayoría utilizó bien las estructuras, que presentaron un tema de forma coherente y que este estuvo expuesto con claridad. Se llevó a cabo una discusión en clase sobre lo escrito por los compañeros y los estudiantes comentaron que fue una buena experiencia leer los textos de sus compañeros, con el fin de ver cómo ellos usaron las estructuras e intercambiar opiniones sobre qué temas desarrollaron. En resumen, la percepción de los textos de sus compañeros fue positiva y los temas escogidos fueron bien recibidos por los pares. En general, los estudiantes comprobaron que sus pares utilizaron lo estudiado en clase y además encontraron interesantes las ideas y las tesis presentadas por sus compañeros.

En cuanto a la evaluación del curso, los estudiantes expresaron que les pareció de gran utilidad y que cumplió con sus expectativas. Al evaluar si el curso había mejorado su conocimiento del tema de escritura académica, todos dieron una calificación de 5. Asimismo, en cuanto a la pregunta de si el curso mejoró su escritura académica, 5 estudiantes respondieron positivamente al mencionar que ahora son capaces de escribir con un mejor

formato, con conectores, con palabras formales y con mejor estructura de ensayo gracias al curso. Por lo tanto, los estudiantes consideraron que el curso les brindó conocimientos nuevos y mejores habilidades para la escritura académica.

Para ver la totalidad de las preguntas y respuestas al formulario de evaluación del curso, se puede observar la información presentada en el cuadro 10, en el cual se muestran los puntajes y los comentarios recibidos para cada pregunta.

Cuadro 10

*Evaluación del curso*³⁵

Pregunta	Respuestas					
De 0 a 5. El trabajo realizado mejoró el conocimiento del tema.	5	5	5	5	5	5
¿Qué consideran que mejoró en su escritura académica gracias al curso? Explique brevemente.	Yo puedo escribir con el formato adecuado. Yo sé cómo usar conectores, gracias a este curso	Yo pude aprender como escribir un breve ensayo en español y pude aprender cosas nuevas gracias a este curso.	El uso de las palabras formales en la escritura.	Con este curso, mi forma de escribir y hacer cosas claras mejoró porque tengo una riqueza de métodos formales para escribir ensayos científicos y educativos.	Yo tengo nuevo conocimiento de escritura como escribir ensayos.	NR

³⁵ El cuadro muestra las respuestas por estudiante, estas fueron anónimas, y se respeta la ortografía que cada uno de ellos.

Del 0 al 5. Las diferentes actividades del curso tenían instrucciones claras. ³⁶	4	5	5	5	5	NR
Los materiales eran adecuados. ³⁷ .	4	5	Sí	Sí	Sí y bien organizados.	Sí y bien organizados.
¿Qué recomendaciones daría para mejorar los materiales del curso?	Mas tiempo y enviar enlaces para estudiar.	Todo estuvo bonito solo que el tiempo fue corto y el curso podría ser más largo.	Todo bien.	Poner a disposición materiales de repaso.	Necesitamos más tiempo.	Los materiales eran excelentes pero el tiempo de curso fue muy corto.
De 0 a 5. Las explicaciones de la profesora fueron claras y oportunas.	5	5	5	5	5	5

A partir de las respuestas anteriores se puede concluir que los estudiantes estuvieron satisfechos con los materiales, con las explicaciones de la profesora y con las instrucciones para las actividades. Entre las recomendaciones que dieron para mejorar el curso, se solicitó de forma general hacer un curso de mayor duración, en el que haya más tiempo para realizar actividades de práctica y estudiar otras estrategias más, pues consideraron que duró muy poco

³⁶ Aunque la pregunta solicitaba una respuesta breve, dos estudiantes siguieron respondiendo basándose en la escala de 0 a 5.

³⁷ Aunque la pregunta solicitaba una respuesta breve, dos estudiantes siguieron respondiendo basándose en la escala de 0 a 5.

tiempo y, además, solicitaron también que se les diera más material de apoyo para repasar por su cuenta.

Asimismo, la profesora evaluó los ensayos de los estudiantes de forma individual. En cuanto a las evaluaciones realizadas por la profesora, se utilizó la rúbrica de evaluación presente en el anexo 14. La profesora evaluó cada trabajo y proporcionó correcciones y recomendaciones generales para mejorar la escritura. La rúbrica comprendía una evaluación de la estructura del ensayo, pues se esperaba que cada uno de los ensayos tuviera introducción, desarrollo y conclusión, y también tomaba en cuenta que las estructuras vistas en clase fueran bien utilizadas.

Los resultados se enviaron a los estudiantes por correo electrónico con la rúbrica del anexo 14 adjunta y con los puntajes que fueron asignados por rubro. Además, la profesora explicó las razones del puntaje obtenido y explicó los factores que influenciaron. Al final del proceso, los estudiantes expresaron su agradecimiento a la directora del programa e indicaron su interés por seguir recibiendo este tipo de cursos pues les resultó de mucha utilidad.

3.3 Conclusiones y recomendaciones

Una vez concluido el proceso de diseño, de impartir el curso y de revisar los ensayos finales, se pueden exponer las siguientes conclusiones y recomendaciones.

3.3.1 Conclusiones

Entre los puntos positivos del TFIA, se identifica el hecho de que los estudiantes estuvieran cursando estudios universitarios en Costa Rica al momento de recibir el curso, por lo que el tema de la propuesta era útil para ellos. Asimismo, las clases se pudieron concertar a través del propio Departamento de Enseñanza de Español de la Universidad Earth; por lo

tanto, el compromiso que tenían para completar el curso fue notable. Las ausencias fueron muy escasas: se produjeron para algunas clases específicas, pero no impidieron que todos los estudiantes completaran las tareas y los ejercicios indicados.

Asimismo, los estudiantes tenían el nivel necesario para poder realizar el curso satisfactoriamente, así que las adaptaciones al contenido de la clase no implicaron tener que bajar el nivel o modificar materiales por dificultades de comprensión por parte de los estudiantes. También, los estudiantes expresaban constante interés en los temas y percibían que lo que se estaba aprendiendo era relevante para sus tareas universitarias. Todo lo anterior permitió que se obtuviera la totalidad de los ensayos finales para todos los estudiantes; además, ninguno faltó con entregar las tareas solicitadas por la profesora.

Gracias a esto, también se pudieron obtener comentarios respecto de valoraciones sobre el curso, el desempeño propio y el desempeño de sus compañeros. Gracias a ello se pudo comprobar de diferentes maneras que los estudiantes consideraron que el curso fue relevante; incluso, indicaron que les hubiera gustado que durara más tiempo y que hubiera más repaso y materiales a su disposición.

En cuanto a los resultados de los ensayos, se observó que los estudiantes comprendieron la estructura básica de este tipo de texto. A excepción de un caso (E5), lograron elaborar cada una de las secciones de manera adecuada, cumpliendo con las expectativas que se habían establecido en la sesión 1, en la que se estudiaron las diferentes secciones que conforman este tipo de textos. En cuanto a las estructuras de objetividad que se estudiaron en clase, se concluye que los estudiantes sí las utilizaron en sus trabajos finales, pues la evaluación que se realizó demuestra que la mayoría de ellas fue usada de manera adecuada la mayoría de las veces.

Un factor que pudo haber incidido en que estrategias de objetividad tales como acciones o procesos realizados sin intervención humana, conectores, plural de modestia y evitar el uso de la primera y segunda persona fueran las más utilizadas puede ser el hecho de que ya los estudiantes conocían su uso y su estructura; no obstante, el curso les dio otro valor y relevancia al presentarles a los alumnos estas mismas estructuras como una herramienta que podían utilizar en sus textos académicos. En otras palabras, se presentó otro uso posible y útil de estas estructuras y recursos ya familiares para ellos debido a su nivel. Este nuevo uso fue el de aprovechar dichas estrategias para adecuar su español a un contexto académico, en este caso, universitario.

Por otra parte, las dos sesiones que se realizaron de forma asincrónica no fueron problemáticas gracias a que los materiales tenían instrucciones claras, lo que se refleja en las evaluaciones de los estudiantes y que la progresión temática permitió dar continuidad al trabajo realizado previamente. Además, las estructuras que se asignaron para estudio independiente eran familiares para los estudiantes, según lo visto durante el desarrollo de la aplicación. Con los materiales asincrónicos, entonces, se potencializó el valor de las distintas estructuras estudiadas como recurso de lenguaje objetivo. Gracias a que los estudiantes ya las conocían, pudieron trabajarlas sin mayor problema y comprendieron su utilidad para el lenguaje académico.

Con respecto a las estructuras menos utilizadas, que fueron las que contienen el pronombre *se*, adjetivos no evaluativos, nominalización y voz pasiva, se concluye que sí fueron bien comprendidas por los estudiantes durante la sesión 2 debido a que los estudiantes pudieron realizar los ejercicios de la clase; no obstante, al ser menos familiares para ellos y al haber sido reducida la cantidad de tiempo que se destinó a practicarlas, quizás no se convirtieron en una opción inmediata para aplicar a los ensayos.

Se considera que, para que estas estrategias que requieren de mayor explicación y trabajo tengan más uso por parte de los estudiantes, sería necesario destinar más horas de práctica y ejemplos sobre las mismas para que estos se sientan más confiados aplicándolas en sus textos académicos. Sin más horas de práctica, seguirán siendo un recurso poco familiar para ellos, a pesar de que lo comprendan en la teoría y puedan realizar práctica dirigida (y más controlada) sobre este.

Finalmente, se concluye que, para el tiempo breve del curso y la extensión limitada que se dispuso para el ensayo (una página y media como máximo), los estudiantes lograron utilizar eficazmente lo aprendido durante las horas de clase (sincrónicas y asincrónicas) en cuanto a estructura del ensayo y estrategias de objetivación que les resultaron más familiares. Igualmente, los mismos estudiantes expresaron satisfacción con el curso, pues consideraron que les aportó información útil y novedosa. En su retroalimentación, manifestaron que, en un futuro, este tipo de cursos debería tener una duración más prolongada e incluir más materiales a disposición para repaso. En suma, se comprueba que los estudiantes HNN de español sí aprecian y consideran necesario recibir este tipo de apoyo para mejorar su desempeño académico en la universidad extranjera que los recibe.

Asimismo, el objetivo general del trabajo se cumplió, pues se desarrolló una macrounidad enfocada en la enseñanza de la escritura académica, dirigida a estudiantes de nivel B2. El cambio que tuvo la concreción de este objetivo fue que los estudiantes que recibieron el curso eran de Agronomía y no de Ciencias Sociales y Letras, como originalmente se pensó.

No obstante, a pesar del cambio en el público meta, la propuesta funcionó, ya que los estudiantes fueron capaces de escribir un ensayo académico en español que contara con las características del género, es decir, con la estructura adecuada y con las estrategias de

objetividad necesarias y también mostraron mucha satisfacción por haber recibido el curso, pues lo consideraron útil para sus estudios universitarios.

Igualmente, los objetivos específicos del TFIA se cumplieron, pues se pudo realizar un análisis de necesidades que sirvió como insumo para identificar un género que los mismos estudiantes HNN consideraran como fundamental para cursar sus estudios universitarios en español. Para realizar este análisis, se hizo lo planteado en el objetivo, que fue entrevistar a estudiantes que estuvieran en la UCR por intercambios.

Por otra parte, se pudo concretar el objetivo de diseño de propuesta didáctica para enseñar escritura académica a partir del género del ensayo, que fue relevante para la población meta entrevistada para el análisis de necesidades. Finalmente, se pudieron evaluar los resultados de la puesta en práctica de la propuesta didáctica que se diseñó, tal y como fue propuesto en los objetivos específicos de este trabajo.

En cuanto a los objetivos específicos de las unidades didácticas, se puede decir que se cumplieron de forma satisfactoria a pesar de la brevedad del curso. Esto se puede afirmar, ya que los estudiantes:

- Fueron capaces de analizar y aprender las diferentes características generales de las partes de un ensayo.
- Pudieron emplear estructuras para dar formalidad a un texto académico.
- Redactaron sus tesis para posteriormente desarrollarlas.
- Utilizaron conectores para organizar el texto en español.
- Elaboraron un ensayo en el que se pudo observar el uso de lo aprendido en clase.
- Evaluaron sus ensayos propios y el de sus compañeros a partir de la retroalimentación de la clase.

Por lo tanto, se considera que el objetivo general y los específicos se cumplieron en su totalidad. Por otra parte, también se considera que se cumplió el objetivo del proyecto, ya que se diseñó y demostró la utilidad de un curso de escritura académica para HNN y se obtuvieron muy buenas valoraciones por parte de los estudiantes.

3.3.2 Limitaciones y recomendaciones

En cuanto a las limitaciones del desarrollo de la práctica, está el hecho de que esta tuvo que ajustarse a solo 3 clases sincrónicas: en el diseño original de la unidad didáctica se plantearon 4. Se considera que, con más tiempo, los estudiantes hubieran podido reforzar las estrategias que les resultaban más nuevas y poco familiares, y que se hubiera podido realizar más práctica para que asimilaran mejor la materia.

Otra limitación del presente trabajo fue el hecho de no tener un examen de diagnóstico o un texto que se haya recolectado antes de impartir el curso. Con un insumo de ese tipo hubiera podido realizarse un análisis más preciso del ensayo final y de la macrounidad, puesto que se hubiera podido comparar cuánto mejoró la escritura académica de los estudiantes al valorar el antes y el después del curso. Esta es una recomendación para futuras investigaciones, pues se podría realizar una investigación que compare el antes y el después del curso.

En cuanto a los alcances, al finalizar la aplicación, los estudiantes demostraron ser capaces de escribir y evaluar un ensayo académico que cumpliera con las características esperables de dicho género contempladas en este trabajo. Se puede afirmar, por esa razón, que este objetivo se logró, pues los estudiantes produjeron ensayos que sí cumplieron con las características solicitadas en cuanto a las secciones necesarias y las estructuras estudiadas en clase: los textos cumplían con lo solicitado. Las estructuras vistas en clase fueron utilizadas

en su mayoría y las imprecisiones en su empleo pocas, tal como se comentó al inicio de este capítulo.

Los estudiantes fueron capaces de evaluar los ensayos de sus compañeros y de observar si los textos habían cumplido con lo solicitado. También realizaron una autoevaluación de su propio trabajo. Asimismo, cuando los estudiantes evaluaron los materiales utilizados en clase, manifestaron comentarios positivos. Su retroalimentación indicó que querían contar con más insumos para profundizar en el tema del español académico. No obstante, no hubo solicitudes de mejora a los materiales que sí se distribuyeron durante el curso pues, de acuerdo con las evaluaciones, a los estudiantes les pareció que los materiales proporcionados eran claros, útiles y de buena calidad para el objetivo del curso.

3.3.3 Recomendaciones

En cuanto a las recomendaciones, es importante retomar lo mencionado anteriormente: se recomienda contemplar un diagnóstico en el diseño, para poder evaluar mejor cuál es el posible impacto de la macrounidad en el español académico de los estudiantes. En nuestro caso, pudimos comprobar el uso de lo estudiado en clase, pero no fue posible dar resultados comparativos debido a la falta de un texto de diagnóstico que habría podido ser escrito antes del curso (o al inicio de este) y que hubiera podido ser utilizado para realizar una comparación.

Igualmente, se recomienda realizar un curso de mayor duración o enfocado únicamente en ciertas estructuras o procesos, con más materiales de apoyo, pues fue una solicitud explícita de los estudiantes en la retroalimentación que brindaron al final del curso.

También se constató la necesidad de incluir mayor cantidad de práctica, a partir de los resultados de las evaluaciones de los ensayos. En estos se demostró que las estructuras que les resultaban más complejas o que se practicaron menos fueron menos utilizadas.

Finalmente, tomando en cuenta los comentarios de los estudiantes que fueron recopilados a través de las evaluaciones que ellos hicieron del curso (ver anexo 18), se puede señalar que el tema del español académico es muy amplio y complejo; por ese motivo, las dudas se expanden a más que solo algunos tipos de estructuras, dentro de las cuales nos enfocamos en las de objetivación. Esto significa que hay espacio para desarrollar propuestas con contenidos más amplios o más específicos, que se ofrezcan por varias semanas antes del inicio de los semestres. Los estudiantes manifestaron el interés de continuar aprendiendo más sobre la escritura académica, lo que confirma lo planteado por los diferentes autores en el estado de la cuestión (ver 1.3): la necesidad y el interés que muestran los estudiantes HNN de español por este tema.

4. Bibliografía

- Ainciburu, M. (2013). *Modelos y recursos de escritura académica en diferentes lenguas maternas y su influencia en la práctica de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0007.pdf
- Alcazar, E. (2001). *La traducción del español jurídico y económico*.
https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traducion_en_espanol/alcaraz_e.htm
- Beltrán, B. (2013). *Aprendizaje y Enseñanza de Español con Fines Académicos*.
http://www.todoele.net/encuentros/3_sesion6_texto.pdf
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel.
- Cassany, D. (2009). *La composición escrita en E/LE*.
https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_vol_umen-complementario.pdf
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo, Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 7-8, pp.55-90.
- Zanón, J. y Estaire, S. (2010). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español*. <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- European Funding Guide. (2023). *Requisitos para participar en el Erasmus Programme*.
<https://www.european-funding-guide.eu/es/art%C3%ADculos/consejos-de-financiamiento/Requisitos-para-participar-en-el-Erasmus-Programme>
- Fernández, C. (2010). *El uso de los conectores contraargumentativos. Un estudio comparativo de monografías escritas por hablantes nativos y no nativos de español*. ASELE, Actas XXI, Centro Virtual Cervantes.

- García, C. y Santos, J. (1994). *El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión, Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 24, pp.71-78.
- Gil del Moral, A. (2014). *Español Académico para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE): Experiencia de una investigación en curso con alumnado internacional en la Universidad de Alicante*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_333.pdf
- Gil M., M y Llorián G., S. (1999). *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0329.pdf
- González, L. (2009). *Español como lengua extranjera con fines académicos en la Universidad de Vigo: un estudio de caso*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0552.pdf
- Instituto Cervantes. (15 de octubre de 2020). *Los hablantes de español han aumentado un 30% en la última década, y los estudiantes extranjeros, un 60%*.
https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2020/noticias/presentacion_anuario_2020.htm
- Instituto Cervantes. (2022). *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm
- Llamas, C. (2003). *La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión. ASELE, Actas XVI, Centro Virtual Cervantes*.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- López, M., Huerta, J., Ibarra y J., Almazán, K. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos*. Fundación SM de Ediciones México, A.C.
- Martínez, C. (2011). *De la columna de opinión a la argumentación académica. Propuesta de trabajo*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1129.pdf

- Mazzaro, D. (2008). *Los conectores en el aula de ELE: propuesta de actividades*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/50_mazzaro-goettenauer.pdf
- Meneses Báez, A. (2013). *Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos*, Acta Colombiana de Psicología 16 (1): pp.137-148.
<https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1050/1/v16n1a13.pdf>
- Marín, M. (2015). *Escribir textos académicos*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Pastor, S. y Ferreira, A. (2018). *El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías*, Journal of Spanish Language Teaching, 5:2, 91-101, DOI: 10.1080/23247797.2018.1538306
- Parodi, G (ed.). (2010). *Academic and Professional Discourse Genres in Spanish*. John Benjamins Publishing Company.
- Pastor, S. y Ferreira, A. (2018). *El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías*.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23247797.2018.1538306>
- Pastor, S. y Rodríguez-Lifante, A. (2017). *Español Académico a través de la Guía Académica para estudiantes internacionales de la Universidad de Alicante*.
<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/03/08.pdf>
- Pastor, S. (2010). *Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario*.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48800/1/2013_Pastor_Studia-linguistica.pdf
- Pastor, S. (2006). *La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos*, Revista de Didáctica Maroele, n. 2. https://marcoele.com/descargas/2/pastor-contextos_academicos.pdf
- Quevedo, A. (2017). *El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58dd25e7264c6.pdf
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.

- Rodino, A y Ross, R. (1997). *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Sánchez, C. (2005). *Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto*. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 31(1): 267-295.
- Sánchez, C. (2005). *Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses*. *Revista de Filología y Lingüística, Universidad de Costa Rica*, XXXI(2), págs.169-199.
- Universidad de Costa Rica. (2022). Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa. <https://oaice.ucr.ac.cr/es/>
- Vargas, A. (2015). *Escribir en la universidad: Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Colombia: Universidad del Valle.
- Vázquez, G. (2004), «La enseñanza del español con fines académicos», en Lara Casado, V. (coord.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Alcobendas, SGEL, pp. 1129-1147.
- Vázquez, G. (2001). *Tendencias y Líneas de Investigación en Adquisición de Segundas Lenguas*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6701/1/EL_Anexo1_14.pdf
- Venegas, R. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
https://www.researchgate.net/publication/313987914_ESCRIBIR_DESDE_LA_PEDAGOGIA_DEL_GENERO_Guias_para_Escribir_el_Trabajo_Final_de_Grado_en_Licenciatura
- Vine, A. y Ferreira, A. (2016). *Propuesta de un modelo para una prueba con fines específicos académicos en ele*.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112016000100018
- Weronika, H. (2014). *Español con Fines Académicos: Guía de Revisión 2.0 para la Escritura Académica*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:531cb7ab-49a4-48ce-98fc-785793405aa2/2015-bv-16-15-weronika-halabis-pdf.pdf>

5. Anexos

Anexo 1

Encuesta

El siguiente cuadro incluye las preguntas de la encuesta que se montó en Google Forms y que se compartió por correo electrónico a los estudiantes.

1. Idioma en que cursa sus estudios en su universidad de origen
2. Cursos que está tomando/tomó en la UCR
3. Año y semestre en que tomó esos cursos
4. Lengua materna
5. ¿Conoce otras lenguas? En caso de respuesta afirmativa, diga cuáles conoce e indique el nivel que tiene en cada una de ellas.
6. ¿Desde cuándo estudia / sabe español?
7. ¿Dónde lo ha estudiado / aprendido?
8. Nivel de español
9. ¿Le pidieron algún nivel de español mínimo para realizar su intercambio en la Universidad de Costa Rica?
10. A continuación, se presenta una lista de tipos de trabajos escritos. En cada caso, complete la información solo si ha necesitado hacer el trabajo específico en uno o varios de sus cursos en la UCR.
11. ¿En qué cursos le han pedido ensayos y cuántas veces que se los solicitaron para cada curso?
12. ¿En qué cursos le han pedido exámenes de desarrollo y cuántas veces que se los solicitaron para cada curso?
13. ¿En qué cursos le han pedido trabajos de investigación / monografías y cuántas veces que se los solicitaron para cada curso?
14. ¿En qué cursos le han pedido resúmenes y cuántas veces que se los solicitaron para cada curso?
15. ¿En qué cursos le han pedido otro tipo de trabajo escrito y cuántas veces que se los solicitaron para cada curso?
16. ¿Siente que sus conocimientos y su nivel de español son suficientes para realizar estos tipos de trabajos mencionados anteriormente? Explique por qué sí y/o por qué no.
17. Describa qué tan buena es su capacidad para planificar su escritura en español y explique por qué.
18. Describa qué tan buena es su capacidad para expresar y argumentar opiniones en español y explique por qué.
19. Describa qué tan buena es su capacidad elegir el estilo y la estructura apropiados para su escritura en español y explique por qué.
20. Describa qué tan buenos son sus conocimientos de gramática para escribir en español y explique por qué.
21. Describa qué tan buena es su capacidad para elegir el vocabulario adecuado para escribir en español y explique por qué.
22. Para un curso breve sobre trabajos escritos en español dirigido a estudiantes de intercambio como usted, ¿cuáles contenidos y actividades recomendaría incluir?

23. ¿Cree que un curso de escritura de español académico previo al inicio del semestre ayudaría/hubiera ayudado a mejorar su experiencia y desempeño en sus cursos universitarios en español?
24. En un curso de escritura de español académico previo a las clases universitarias, ¿le gustaría aprender contenidos de sus futuras clases o le gustaría enfocarse principalmente en cuestiones de lengua española aplicadas a la academia?
25. ¿Tiene algún otro comentario que quiera compartir en cuanto a su experiencia cursando estudios universitarios en la UCR?

Anexo 2**Tipos de texto que los estudiantes utilizaron en sus cursos en la UCR**

Curso	Ensayo	Trabajos de investigación / Monografías	Resúmenes	Otros trabajos escritos
Comunicación	1	1	6	
Curso de cine	1			
Historia de Centroamérica con Énfasis en Costa Rica	NR ³⁸	NR		
Teorías de desarrollo	NR		TLS ³⁹	
Historia del pensamiento político en Latinoamérica	NR	1	TLS	TLS
Política actual costarricense	3			
Geografía mundial	1	1	1	
No especifica curso	2	3	1	
Sociología del género	2	NR		
Sociología de Latinoamérica	2			
En casi todos los cursos	2 o 3 veces			
Sociología del género	2			
Historia	3 o 4			
Sociología	3 o 4		3	3
Geografía política y mundial	12			
Morfología	2			
Gramática española	2			
Biología de tortugas marinas	2	2		
Fonología		1	TLS	
Psicolingüística		1	3	
Lingüística forense		1	1	1
Política actual costarricense		3		
Historia de África		NR	5	
Artes plásticas				2



³⁸ No responde.

³⁹ Todas las semanas.

Relaciones interpersonales en enfermería				6
Total	28	14	68	36

Anexo 3

Muestra de la presentación de la primera sesión

<p>¡Bienvenidos!</p>	<p>Presentación de la profesora</p> 	<p>Ahora es su turno</p> <p>¿Cuál es su nombre? ¿De dónde es? ¿A qué se dedica? ¿Qué esperan de este curso?</p> 
<p>El ensayo académico</p> <p>Día 1</p>	<p>Objetivo de estas sesiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de ensayos académicos en español. - Estructuras que dan formalidad al texto. - Estructuras que dan objetividad al texto. - Secciones de un ensayo y sus características. 	<p>Tarea final</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los conocimientos aprendidos escribiendo un ensayo final. - El ensayo final estará conformado por dos páginas máximo y debe tener las secciones correspondientes de un ensayo, así como el lenguaje específico del español académico. - Al final de la clase de hoy se va a presentar la estructura con más detalle.

Anexo 4

Muestra de la presentación de la segunda sesión

<p style="text-align: center;">El ensayo académico</p> <p style="text-align: center;">Día 2</p>	<p style="text-align: center;">Temas escogidos</p> <p style="text-align: center;">Comparta con la clase el tema que escogió para su ensayo</p>	<p>En la siguiente actividad, seleccione cuál es la frase más formal entre todas las opciones presentes.</p> <p>Link: https://create.kahoot.it/details/frases-formales/0b01826e-6ff0-409b-ae9f-1bb987ce1886</p> <p>Código:</p>
1	2	3
<p style="text-align: center;">Objetivo vs Subjetivo</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 45%;"> <p>En este ensayo se presenta el concepto de decrecimiento sostenible y se identifican algunas de las influencias intelectuales principales de este campo. Asimismo, analizamos las consecuencias de esta forma de pensar y oportunidades para que esta se desarrolle a futuro.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 45%;"> <p>En este ensayo presento el concepto de decrecimiento sostenible e identifico algunas de las influencias intelectuales principales de este campo. Asimismo, analizo las consecuencias de esta forma de pensar y oportunidades para que la gente la desarrolle a futuro.</p> </div> </div>	<p style="text-align: center;">Objetivo vs Subjetivo</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 45%;"> <p>En los últimos años las personas han hablado mucho sobre el tema ambiental y muchas organizaciones ambientales han tomado acciones para mitigar el problema de la contaminación. Pero todos vemos que empeora cada año porque seguimos tirando basura.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 45%;"> <p>En los últimos años el tema ambiental ha tenido una posición central en debates y se han tomado acciones para mitigar el problema de la contaminación. No obstante, se siguen viendo las consecuencias causadas por la producción incesante de residuos.</p> </div> </div>	<p>Transforme las siguientes frases a un lenguaje más objetivo y académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo la verdad no siento que el minimalismo resuelva los problemas de la gente. • De veras que la gente no se pone a pensar en que sin producción masiva no habría suficiente comida para todos. • Si la gente deja de comprar tanto lo que va a pasar es que crece el desempleo y la gente va a pasar más hambre.
4	5	6

Anexo 5

Muestra de la presentación de la tercera sesión

<p style="text-align: center;">El ensayo académico</p> <p style="text-align: center;">Día 3</p>	<p style="text-align: center;">Repaso</p> <p style="text-align: center;">Recordemos lo aprendido el día pasado.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos formales</p> <p style="text-align: center;">¿Qué sabe de las siguientes estructuras?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos no evaluativos ni subjetivos • La no intervención de entidades humanas • Conectores 								
1	2	3								
<p style="text-align: center;">La no intervención de entidades humanas en eventos</p> <p>Se habla de actos como si estos pudieran ocurrir sin influencia humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los hechos recientes demuestran la importancia de comprar local. - Los hechos históricos ayudan a entender el presente. - Los datos dieron evidencia contundente. 	<p style="text-align: center;">La no intervención de entidades humanas en eventos</p> <p>Elija una entidad no humana para completar las siguientes frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - _____ demostraron a qué estímulos eran más sensibles los consumidores. - _____ mencionaba datos preocupantes. - _____ sirvieron de punto de partida para la investigación. - _____ comprobaron que las mascotas mejoran la salud de sus dueños. 	<p style="text-align: center;">Conectores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los conectores sirven para organizar el texto y para darle coherencia y cohesión. <p>Estos son algunos conectores:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #d9e1f2;">Tipo de relación</th> <th style="background-color: #fff2cc;">Conector</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Para indicar causa</td> <td>Porque / a causa de / dado que / por lo cual</td> </tr> <tr> <td>Para indicar oposición</td> <td>En cambio / no obstante / al contrario</td> </tr> <tr> <td>Para indicar razón</td> <td>Razón por la cual / de modo que / por esto</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de relación	Conector	Para indicar causa	Porque / a causa de / dado que / por lo cual	Para indicar oposición	En cambio / no obstante / al contrario	Para indicar razón	Razón por la cual / de modo que / por esto
Tipo de relación	Conector									
Para indicar causa	Porque / a causa de / dado que / por lo cual									
Para indicar oposición	En cambio / no obstante / al contrario									
Para indicar razón	Razón por la cual / de modo que / por esto									
4	5	6								

Anexo 6

Muestra de la presentación de la quinta sesión

<p>El ensayo académico</p> <p>Día 5</p>	<p>Lectura entre pares</p> <p>- Los estudiantes se dividirán en parejas y leerán los ensayos de cada miembro del par.</p>	<p>Discusión de resultados</p> <p>Revisar en grupo los resultados de la lectura de los ensayos y analizar si estuvieron presentes las estructuras aprendidas en clase.</p>
1	2	3
<p>Entrega individual de resultados</p> <p>- La profesora llamará a cada alumno de forma presencial para darle los resultados de su ensayo.</p>		
4		

Anexo 7

Ensayo⁴⁰

El estilo de vida minimalista mejora la vida de las personas

El minimalismo como estilo de vida es una tendencia que ha ganado fuerza significativa en los años posteriores a la crisis económica del 2008. Esta filosofía promueve un estilo de vida libre de desorden y exceso de pertenencias, tareas, metas, entre otros, que contrasta con los hábitos excesivos de consumo que típicamente se promueven en la mayoría de sociedades. Quienes defienden el minimalismo listan diferentes beneficios que este ofrece, entre ellos, mencionan que las personas que practican este estilo de vida no son esclavas de sus pertenencias y por ende gozan de mayor libertad y oportunidades para disfrutar la vida con mayor plenitud.

Asimismo, los llamados minimalistas defienden que esta filosofía puede ser llevada también al manejo del tiempo y a la perspectiva que se tiene de la productividad, por lo que dicho estilo de vida promete gozar de mayor tiempo para dedicarse a vivir experiencias que agreguen más valor, así como una mayor productividad, gracias a que quienes practican el minimalismo tienen pocas metas que sí logran cumplir, versus múltiples objetivos que nunca se llevan a término. En el presente ensayo, nos proponemos argumentar a favor del estilo de vida minimalista, ahondando más en sus beneficios, con el fin de demostrar que es un estilo de vida viable, cuyas ventajas superan los sacrificios que este conlleva.

Antes que nada es importante destacar que el minimalismo como estilo de vida ha demostrado ser una fuente de respuestas y soluciones para múltiples personas alrededor del mundo. Por ejemplo, hay testimonios de vidas transformadas, que después de haber vivido años sumidos en deudas y presiones por demostrar su estatus social a través de cosas finas y caras, lograron encontrar la libertad financiera y personal gracias al minimalismo. Por otro lado, está el importante tema de la libertad financiera; vivir en estado de endeudamiento por comprar cosas con dinero que no se tiene (dígase tarjetas de crédito, préstamos, etc.) se ha vuelto tan común, que es normal que ya no se genere ninguna sorpresa cuando una persona tiene un monto mayor de deuda que de ingresos percibidos. A pesar de la angustia que implica vivir endeudados, preferimos aceptar esta condición antes de privarnos de lujos y bienes materiales innecesarios.

En otras palabras, se considera preferible vivir con preocupaciones y sacrificar la seguridad financiera a largo plazo, antes de darse por menos ante la sociedad de consumo. Es por esto que el minimalismo promueve una reducción del consumo no planificado, en pos de una vida libre de excesos, con el fin de que el dinero y el tiempo que “sobra” pueda ser utilizado en experiencias más valiosas y en una vida más libre de estrés y más segura. Por ejemplo, una persona minimalista puede desarrollar un plan financiero que le permita retirarse más joven o puede invertir más tiempo con su familia en lugar de trabajar más horas.

40 Material creado para el proyecto por la estudiante Rocío Ruiz Ramón.

Al mismo tiempo, el estilo de vida minimalista devuelve la atención a lo fundamental: la relación con nosotros mismos y las relaciones con otros. Dicho de otra manera, se pasa de priorizar la posesión de cosas materiales y en lugar de esto, se invierte tiempo en experiencias y en relaciones con personas o consigo mismo; de modo que se construye una vida más significativa gracias a relaciones de amistad y el equilibrio personal. Para terminar, es importante resaltar el lado sostenible del minimalismo, ya que, gracias a una vida de consumo reducido al máximo, es posible disminuir el impacto ambiental que tiene nuestra vida.

En definitiva, consideramos que el estilo de vida minimalista ofrece todas las condiciones necesarias para mejorar la vida de las personas, no solo porque las libera de presiones sociales que las someten a hábitos de consumo esclavizantes, sino que además permite que estas puedan diseñar un estilo de vida basado en la reflexión y en el consumo responsable, lo que les permite vivir de acuerdo con sus propias convicciones y, además, les abre la posibilidad de sanar sus finanzas al poder salir de deudas, ahorrar más dinero y no incurrir en gastos innecesarios o impulsivos. Recomendamos probar el estilo de vida minimalista, aunque sea por una temporada, así podrán corroborar personalmente los beneficios que este ofrece.

Anexo 8

Instrumento de análisis de ensayo

Lea con atención el siguiente ensayo y responda las siguientes preguntas:
¿El texto tiene palabras informales?
Sí () No ()
¿Se utiliza la palabra "yo" en el texto?
Sí () No ()
¿Qué tiempos verbales están presentes en el texto?

¿Qué formas verbales hay en el texto? (Verbos en primera persona, verbos impersonales)

¿Este es un tema del que usted hablaría en una conversación informal y casual?
Sí () No ()
¿Qué argumentos utiliza el autor para decir que el minimalismo es un buen estilo de vida?

¿En qué sección del texto utiliza el hablante sus argumentos para defender el minimalismo?
Introducción () Desarrollo () Conclusión ()
¿Dónde es que el autor introduce el tema?
Introducción () Desarrollo () Conclusión ()
¿En qué sección se cierra el análisis?
Introducción () Desarrollo () Conclusión ()

Anexo 9

Juego en línea para práctica de conectores

[Bamboozle](#)

The screenshot shows the Bamboozle game interface for a Spanish language game titled "Marcadores discursivos". The interface includes a sidebar on the left with game controls and a main grid of six question cards. Each card contains a question about the use of discourse markers and a 15-second timer.

Game Code: 306103
Spanish 6 Public
El uso apropiado de marcadores discursivos
Hide
Play
Study
Slideshow
Edit
Rocio

Marcadores discursivos

¿Cual de los siguientes marcadores sirve para introducir un tema? "Es posible", "Además", "Con relación a", "Es decir" ✓ 15

Seleccione el marcador discursivo que introduce una opinión persona: "Personalmente", "Por el contrario", "Ya que", "Concretamente". ✓ 15

Escoja el marcador que indica consecuencia: "En resumen", "Para terminar", "Por ejemplo", "Por esto". ✓ 15

Seleccione cuál marcador es más apropiado para aclarar una idea: "Por otra parte", "Dicho de otra manera", "Aunque", "En resumen". ✓ 15

Elija el marcador discursivo que sirve para resumir información: "En suma", "En conclusión", "Por tanto", "Es decir". ✓ 15

¿Cuál de los siguientes marcadores utilizaría para indicar hipótesis?: "Es probable", "En conclusión", "Porque", "Por esto". ✓ 15

Anexo 10

Textos de práctica para identificar frases objetivas

1. Lean los siguientes párrafos y señalen las estructuras de objetividad presentes en los fragmentos y analice de cuál tipo se trata.

Texto 1:

Cambios han sido detectados gracias a la adopción del estilo de vida minimalista. Los beneficios más comunes son: menos estrés, más tiempo libre, más dinero para emergencias. De forma consistente, los estudios siguen demostrando que este estilo de vida tiene muchas ventajas.

Texto 2:

Dejar de consumir tanto es una buena práctica, pero caer en el exceso del estilo de vida minimalista es llevar esta buena práctica al extremo. Ha sido demostrado que ir de compras tiene efectos positivos sobre la salud mental de las personas. Caminar por un centro comercial es bueno para distraerse y para hacer un poco de ejercicio.

Texto 3:

El consumo excesivo ha demostrado ser el enemigo de la ecología; por ejemplo, el comprar ropa nueva cada tres meses representa un gasto excesivo de recursos como agua y electricidad, necesarios para crear las prendas en fábricas, de forma masiva. Los estudios demuestran que el consumo masivo de comida genera millones de toneladas de desperdicios en algunas partes del mundo, pues los hogares no logran comer todos los alimentos que compran por ser tantos.

Texto 4:

Avances han sido logrados gracias al modelo de consumo actual, sin este, las economías de los países entrarían en recesión. Menos consumo significa menos empleo y más pobreza. Toda la población se beneficia de esto, ya que el sector del comercio es una de las mayores fuentes de empleo. Además, las personas disfrutan de consumir y adquirir productos locales y extranjeros, así como alimentos variados y su calidad de vida mejora al tener más de estas cosas.

2. Transforme el siguiente texto a lenguaje objetivo:

Yo creo que el minimalismo es una excelente opción porque así puedo vivir solamente con lo que realmente necesito. No tengo un montón de cosas tiradas por toda la casa y hasta tengo

suficiente espacio en las gavetas para acomodar bien las cositas que sí me quiero dejar. Además, ahorro mucha plata porque no me la paso yendo de compras y ni de paseo por las tiendas. Así no me antojo de cosas completamente innecesarias.

3. Transforme el siguiente texto a lenguaje subjetivo:

Consideramos que el estilo de vida minimalista no es una buena opción para las personas que tienen familia, esto se debe a la dificultad de explicarle a un niño que no puede tener ciertas cosas únicamente porque las normas minimalistas permiten un número limitado de pertenencias que no se puede violentar. Por esto, privar a los niños de juguetes y de deseos con el fin de apegarse a los principios del minimalismo no sería la elección más adecuada por parte de los padres.

Anexo 11

Proceso de planificación del ensayo

1. Elegir la pregunta o problema al que se le quiere buscar respuesta.
2. Proponer una tesis que se va a defender en el ensayo.
3. Organizar las fuentes de información que se van a utilizar como insumo para el ensayo.

Secciones del ensayo:

4. **Introducción:** en esta se plantea el problema y se contextualiza el tema del que se va a hablar y se exponen las dudas que se quieren aclarar con el ensayo.
5. **Desarrollo:** esta sección presenta la posición del autor en cuanto al tema y es presentada de una manera personal. El autor presenta su postura personal por medio de argumentos y diferentes ideas unidas de forma coherente y cohesiva. Cada argumento se debe presentar con profundidad.
6. **Conclusión:** en esta se cierra el ensayo con las conclusiones a las que se ha llegado a partir del análisis y la reflexión y se concluyen las ideas y las implicaciones que fueron presentadas en el desarrollo.

Ejemplo de planificación:

Pregunta/Problema: ¿Por qué vale la pena vivir un estilo de vida minimalista?

Tesis: El estilo de vida minimalista mejora la vida de las personas.

Introducción: explicar qué es el minimalismo y el contexto en el que este toma valor, presentar cuál es la postura que el autor va a defender en cuanto a este tema.

Desarrollo: presentar de manera profunda argumentos que apoyan la tendencia de estilo de vida minimalista y por qué esta es una mejor opción ante otras opciones.

Conclusión o cierre: exponer las conclusiones a las que se ha llegado después de analizar a fondo los argumentos a favor del estilo de vida minimalista.

Anexo 12

Instrucciones para la sesión asincrónica

Instrucciones

La sesión asincrónica es una clase durante la cual ustedes van a trabajar de forma independiente en los temas indicados en el cronograma. Pueden tomar el tiempo que ustedes necesiten, pero se propone una duración para cada tarea.

Es importante recordar los siguientes puntos para el ensayo:

- Debe tener un mínimo de 1.5 páginas con espacio de 1,5.
- Debe contar con introducción, desarrollo y conclusión.
- Debe tener vocabulario amplio y específico del tema escogido.
- Debe utilizar conectores adecuados para cada parte del ensayo.
- Debe utilizar las expresiones estudiadas en clase que permiten que el lenguaje sea objetivo.
- El ensayo debe ser enviado en la fecha indicada en el cronograma para que la profesora pueda revisarlo. Además, en clase vamos a leer los ensayos juntos y revisarlos en grupo.

El siguiente cronograma les indica las tareas que tendrán que cumplir durante la sesión asincrónica del día XX.

Tareas	Tiempo aproximado	Instrucciones
Completar la planificación del ensayo	30 minutos	Para esta tarea es importante terminar la planificación del ensayo utilizando el esquema visto en clase, así como las partes del ensayo y todas las estructuras de objetividad estudiadas. Pueden referirse a los materiales en PDF enviados por la profesora para repasar la información y utilizarla en su texto.
Escribir el ensayo	40 minutos	Una vez terminada la planificación del ensayo, pueden iniciar con la escritura del ensayo académico utilizando todas las ideas y estructuras definidas en el esquema de planificación.

Releer el ensayo	25 minutos	Después de acabar de escribir el ensayo, es importante leerlo unos minutos después para verlo con ojos frescos y poder corregir cualquier error de ortografía, estructura o ideas que no se hayan explicado de la mejor manera. No es recomendable entregar el ensayo sin haber realizado este paso.
Escribir versión final del ensayo	25 minutos	Ya que se realizó la relectura y corrección del primer borrador, pueden escribir su versión final tomando en cuenta todas las modificaciones y mejoras. Una vez escrita y revisada esta versión final, pueden pasar al siguiente paso.
Entregar versión final del ensayo	5 minutos	Cuando el ensayo final esté listo, lo pueden enviar a la profesora al correo rruiz.2504@gmail.com . Debe ser entregado a más tardar el XX por la tarde.

Anexo 13

Autoevaluación del ensayo final

En una escala del 1 al 5, evalúe su escritura en el ensayo final, en donde 1 es poco, 2 es regular, 3 es bueno, 4 es muy bueno y 5 es excelente.

Indicaciones para el uso de la rúbrica

1. Se asignarán todos los puntos si las estructuras explicadas en la tabla están presentes todas y usadas adecuadamente en todos los casos.
2. Se asignarán menos puntos si están presentes solo algunas de las estructuras y hay varios errores en su uso.
3. No se asignarán los puntos si las estructuras no están presentes o están todas utilizadas de forma equivocada.

Estilo objetivo

En mi texto utilizo:

1. Frases impersonales (ej: Es recomendable estudiar el tema).
2. Voz pasiva (ej: El texto fue escrito por Rocío).
3. Primera persona plural (ej: Realizamos una investigación).
4. Impersonales con se (ej: Se realizó una investigación).

Uso de conectores discursivos

En mi texto utilizo conectores discursivos para ordenar las ideas y las partes del texto.

Léxico

Utilicé vocabulario relacionado con el tema que escogí.

Es decir, realicé una búsqueda de palabras específicas relacionadas con mi tema y las utilicé en el texto.

Anexo 14

Evaluación del ensayo final

Rubro	Especificaciones	Valor	Puntos obtenidos
Organización del texto	<p>El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>El contenido del texto sí está relacionado con el tema escogido.</p> <p>El tema está expuesto con claridad y fue desarrollado ampliamente.</p>	3	
Estilo objetivo	<p>Utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frases impersonales. - Voz pasiva. - Nominalización. - Adjetivos no evaluativos. - Primera persona plural. - Frases sin intervención de entidades humanas. 	5	
Léxico	Utilizó vocabulario relacionado con el tema que escogió.	2	

Indicaciones para el uso de la rúbrica:

1. Se asignarán todos los puntos si las estructuras explicadas en la tabla están presentes y usadas adecuadamente.
2. Se asignará la mitad de los puntos si las estructuras están presentes en parte y usadas con precisión en la mayoría de las ocasiones.
3. No se asignarán los puntos si las estructuras no están presentes o están utilizadas de forma equivocada.

Anexo 15

Rúbrica de evaluación del ensayo final de mi compañero

En una escala del 1 al 5, evalúe su escritura en el ensayo final, en donde 1 es poco, 2 es regular, 3 es bueno, 4 es muy bueno y 5 es excelente.

Indicaciones para el uso de la rúbrica

1. Se asignarán todos los puntos si las estructuras explicadas en la tabla están presentes todas y usadas adecuadamente en todos los casos.
2. Se asignarán menos puntos si están presentes solo algunas de las estructuras y hay varios errores en su uso.
3. No se asignarán los puntos si las estructuras no están presentes o están todas utilizadas de forma equivocada.

Nombre del compañero al que estoy evaluando

Organización del texto

1. El texto presenta introducción, desarrollo y conclusión.
2. El contenido del texto desarrolla de forma coherente el tema propuesto en el título.
3. El tema está expuesto con claridad.

Contenido del texto

1. El contenido del texto desarrolla de forma coherente el tema propuesto en el título.
2. El contenido del texto se desarrolla lo suficiente para comprender la propuesta argumentativa.

Desarrollo del tema

1. El contenido del texto si está relacionado con el tema escogido.
2. El tema está expuesto con claridad y fue desarrollado ampliamente.

Anexo 16**Autoevaluación de la primera sesión**

Evalúe su experiencia en la clase de hoy conforme a la siguiente escala:

No 0

Bien 1

Muy Bien 2

Excelente 3

Rubro	Valor
La clase presentó información que yo no conocía.	0 1 2 3
Comprendí el vocabulario estudiado en clase.	0 1 2 3
Comprendí la idea general del ensayo leído en clase.	0 1 2 3
Reconocí las diferentes partes presentes en el ensayo.	0 1 2 3
Entendí qué se espera de un ensayo académico en español.	0 1 2 3
Identifiqué diferencias entre la forma de escribir ensayos en mi lengua materna y en español.	0 1 2 3

Anexo 17

Actividad didáctica

Nuestra definición de crecimiento

Además Es probable En suma Personalmente Dicho de otra manera Por esto

Bajo el decrecimiento o post crecimiento se refiere a una gestión económica y una sociedad en las que el objetivo es alcanzar el bienestar de todos, respetando el fundamento ecológico de la vida. _____ considero que para lograr este objetivo es necesario no sólo un cambio fundamental de nuestro estilo de vida, sino también una transformación cultural integral.

_____, si no cambiamos nuestros hábitos de consumo, no vamos a lograr tener una sociedad equitativa y justa para el ambiente y para todas las personas. _____, el decrecimiento propone reducir la producción y el consumo y, en lugar de buscar un desarrollo tecnológico imparable, también pensar en la ecología y la sostenibilidad.

_____, el modelo de consumo actual destruye nuestros medios naturales de subsistencia así como el hábitat de flora y fauna. Estamos convencidos de que los valores comunes de una sociedad que supere el imperativo del crecimiento deben ser la conciencia plena, la solidaridad y la cooperación. La humanidad debe entenderse como una parte del ecosistema del planeta.

_____ que si no realizamos cambios a tiempo, en unos años tendremos un ambiente sumamente deteriorado y una sociedad mucho más desigual que la actual.

_____, adoptar prácticas decrecentistas y buscar una reducción de la producción y el consumo como lo conocemos actualmente es fundamental para lograr estos cambios.

Adaptado de: <https://www.degrowth.info/es/que-es-el-decrecimiento/>

Anexo 18

Rúbrica para la evaluación del curso

Criterios de evaluación	0	1	2	3	4	5
El trabajo realizado mejoró el conocimiento del tema.						
Las diferentes actividades del curso tenían instrucciones claras.						
Los materiales eran adecuados.						
Las explicaciones de la profesora fueron claras y oportunas.						
¿Qué considera que mejoró en su escritura académica gracias al curso? Explique brevemente	Comentarios:					
Los materiales eran adecuados	Comentarios:					
¿Qué recomendaciones daría para mejorar los materiales del curso?	Comentarios:					

Anexo 19

Evaluación del uso de estructuras de objetividad en los ensayos de los participantes

E1			
Tema: Moda sostenible			
Estructura de objetividad	Número de apariciones en el ensayo	Uso correcto	Uso incorrecto
Uso del plural de modestia	10	X	
Evitar el uso de la primera y la segunda persona	0		
Uso de estructuras con se	4	X	
Uso de la voz pasiva	0		
Adjetivos no evaluativos ni subjetivos	2	X	
Nominalización	0		
La no intervención de entidades humanas	19 apariciones	X	
Conectores	10	X	

E2			
Tema: La cultura africana			
Estructura de objetividad	Número de apariciones en el ensayo	Uso correcto	Uso incorrecto
Uso del plural de modestia	0		
Evitar el uso de la primera y la segunda persona	1	X	

Uso de estructuras con se	4	X	
Uso de la voz pasiva	0		
Adjetivos no evaluativos subjetivos ni	6	X	
Nominalización	0		
La no intervención de entidades humanas	20	X	
Conectores	15	X	

E3			
Tema: Ventajas de la abolición de la pena de muerte			
Estructura de objetividad	Número de apariciones en el ensayo	Uso correcto	Uso incorrecto
Uso del plural de modestia	1	x	
Evitar el uso de la primera y la segunda persona	1	x	
Uso de estructuras con se	3	x	
Uso de la voz pasiva		x	
Adjetivos no evaluativos subjetivos ni	8	x	
Nominalización	2	x	
La no intervención de entidades humanas	18	x	
Conectores	10	x	

E4	
Tema: La importancia de la gestión del tiempo	

Estructura de objetividad	Número de apariciones en el ensayo	Uso correcto	Uso incorrecto
Uso del plural de modestia	12	5	7
Evitar el uso de la primera y la segunda persona	6		
Uso de estructuras con se	10	3	7
Uso de la voz pasiva	0		
Adjetivos no evaluativos ni subjetivos	0		
Nominalización	5		
La no intervención de entidades humanas	9		
Conectores	14		

***Usó "se" cuando no era necesario.**

***No usó nosotros cuando era necesario por concordancia.**

E5			
Tema: ¿Los estudiantes son más influenciados por sus maestros que por sus amigos?			
Estructura de objetividad	Número de apariciones en el ensayo	Uso correcto	Uso incorrecto
Uso del plural de modestia	6	X	
Evitar el uso de la primera y la segunda persona	18	X	
Uso de estructuras con se	3	X	
Uso de la voz pasiva	0		

Adjetivos evaluativos subjetivos	no ni	0		
Nominalización		3	X	
La no intervención de entidades humanas		1	X	
Conectores		7	X	

***Los errores fueron más de redacción y sentido de las frases que de uso de estructuras de objetivación.**

E6			
Tema: Vivir para comer o comer para ganarse la vida.			
Estructura de objetividad	Número de apariciones en el ensayo	Uso correcto	Uso incorrecto
Uso del plural de modestia	5	X	
Evitar el uso de la primera y la segunda persona	8	X	
Uso de estructuras con se	1	X	
Uso de la voz pasiva	1	X	
Adjetivos evaluativos subjetivos	no ni	0	X
Nominalización	1	X	
La no intervención de entidades humanas	11	X	
Conectores	6	X	

Anexo 20

Programa del curso

Título: Curso de escritura académica: el ensayo

Nivel: B2

Intensidad: 10 horas.

Modalidad: Bimodal (6 horas de trabajo sincrónico, por medio de la plataforma Zoom y 4 horas de trabajo asincrónico).

Horario: 7, 14 y 28 de enero, de 2pm a 4pm.

Profesora: Rocío Ruiz

1. Descripción

El curso se dirige a estudiantes universitarios que no tienen el español como lengua nativa y que requieren desarrollar habilidades de escritura para realizar trabajos académicos. En este caso, el curso se enfocará en trabajar específicamente el género del ensayo.

2. Objetivo general

Escribir y evaluar un ensayo académico, en español, que cumpla con características esperables de dicho género.

2.1 Objetivos específicos

1. Analizar las diferentes partes de un ensayo académico y sus características generales.
2. Emplear estructuras para dar formalidad a la escritura del ensayo.
3. Redactar una tesis para un ensayo académico.
4. Utilizar conectores para organizar un texto en español.
5. Analizar diferentes estructuras de objetivación.
6. Elaborar un ensayo académico utilizando las estructuras y las estrategias previamente trabajadas.
7. Evaluar el ensayo final realizado, a partir de la retroalimentación ofrecida.

3. Actividades

Este curso incluirá varios tipos de actividades:

1. Estudio de las partes del ensayo académico.
2. Lectura de un ensayo modelo.
3. Práctica para aplicar estructuras de objetividad para la escritura académica.
4. Escritura de un ensayo académico.
5. Revisión en pares de los ensayos escritos en clase.

4. Contenidos

1. El género del ensayo académico, sus partes y sus estrategias:
 - a. Introducción.
 - b. Planteamiento del problema.
 - c. Tesis o planteamiento de posición.
 - d. Argumentación.
 - e. Conclusiones.
2. La escritura académica y las estructuras de objetivación:
 - a. Uso de la tercera persona.
 - b. Uso de la primera persona plural.
 - c. Construcciones con pronombre *se* antepuesto.
 - d. Uso de la voz pasiva.
 - e. Mención de acciones y procesos mediante sustantivos derivados de verbos.
 - f. Uso de adjetivos verbales en lugar de verbos.
 - g. Uso de adjetivos no evaluativos.

5. Metodología

La metodología que se utilizará para este curso tiene un enfoque por tareas, ya que se seguirá una estrategia de trabajo por tareas significativas, pues el desarrollo de cada una de ellas contribuirá a resolver la necesidad comunicativa que tiene el estudiante. Las tareas también plantean resultados esperados específicos que permitirán evaluar al final si la comunicación fue exitosa.

6. Evaluación

Actividad	Porcentaje
Tarea 1: Definición del tema para el ensayo final	5%
Tarea 2: Completar el esquema de un texto siguiendo el proceso de planificación del ensayo proporcionado por la profesora.	10%
Tarea 3: Cumplir con la práctica asincrónica de objetivación.	10%
Tarea 4: Cumplir con la entrega del ensayo final	30%
Evaluación del par del ensayo final	20%
Evaluación de la profesora del ensayo final	25%

7. Bibliografía mínima

Fernández, C. (2010). El uso de los conectores contraargumentativos. Un estudio comparativo de monografías escritas por hablantes nativos y no nativos de español. ASELE, Actas XXI, Centro Virtual Cervantes.

Llamas, C. (2003). La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión. ASELE, Actas XVI, Centro Virtual Cervantes.

Larsen-Freeman & Anderson. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press: United Kingdom.

López, M., Huerta, J., Ibarra, J., Almazán, K. (2014). Manual básico para la escritura de ensayos. Fundación SM de Ediciones México, A.C.

Martínez, C. (2011). De la columna de opinión a la argumentación académica. Propuesta de trabajo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1129.pdf

Marín, M. (2015). *Escribir textos académicos*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.

Susana Pastor Cesteros & Anita Ferreira Cabrera. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías, *Journal of Spanish Language Teaching*, 5:2, 91-101, DOI: 10.1080/23247797.2018.1538306