



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Lenguas y Letras
 Maestría en Lingüística

TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN FRANCÉS ELABORADOS INDIVIDUALMENTE Y COLABORATIVAMENTE POR UNIVERSITARIOS

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Lingüística

Presenta:

Aline Macías Sánchez

Dirigido por:

Dra. Adelina Velázquez Herrera

SINODALES

Dra. Adelina Velázquez Herrera
 Presidente


 Firma

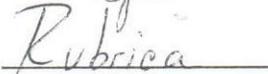
Dra. Mónica Sanaphre Villanueva
 Secretario


 Firma

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
 Vocal

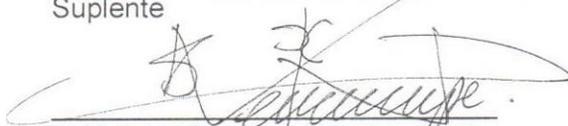

 Firma

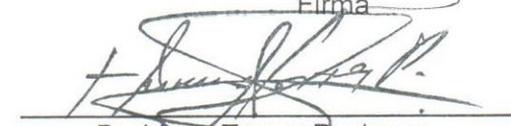
Dra. Donna Jackson Lembark
 Suplente


 Rubrica
 Firma

MDPH. Maria Guadalupe Beatriz Terán Suarez
 Suplente


 Firma


LLM-E Verónica Núñez Perusquia
 Directora de la Facultad


Dr. Irineo Torres Pacheco
 Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
 Querétaro, Qro.
 mayo 2014
 México

RESUMEN

La Producción Escrita es considerada como una habilidad compleja de la lengua. Para desarrollarla, es preciso someterse a un proceso de instrucción, ya que no es una habilidad innata ni una adquisición natural del ser humano, sino un aprendizaje escolar. Sin embargo, muchos estudiantes universitarios, que han tenido ya un cierto grado de instrucción en los años anteriores, muestran con frecuencia un desarrollo deficiente de competencias en producción escrita. La dificultad es aún mayor cuando se trata de realizar escritos académicos en una lengua extranjera. El objetivo de este trabajo es analizar la producción escrita en francés como lengua extranjera (FLE) de estudiantes universitarios, en dos modalidades pedagógicas diferentes (escritura individual y escritura colaborativa), con el fin de determinar las diferencias y/o similitudes entre los textos elaborados en ambos contextos de trabajo y observar en qué medida la colaboración puede favorecer la complejidad sintáctica y la precisión textual de los escritos académicos. En este estudio participaron 10 estudiantes hablantes nativas de español, inscritas en la Licenciatura de Lenguas Modernas en Francés, de la Universidad Autónoma de Querétaro. Su nivel de dominio de la lengua francesa durante la realización de esta investigación era B2, de acuerdo a los criterios del Marco Europeo. Las 10 participantes asistieron primeramente a una sesión en la que se expusieron las características fundamentales y la estructuración del texto argumentativo en francés. En una segunda sesión, las 10 estudiantes realizaron un texto argumentativo en francés de forma individual. Y en una tercera sesión, estas mismas estudiantes, organizadas en 5 binomios, elaboraron un texto argumentativo en francés de forma colaborativa. Los 15 textos elaborados por las participantes constituyen el corpus que se expone y se analiza en el presente trabajo. Cada una de las producciones escritas fue dividida en cláusulas para su análisis. Los índices de complejidad sintáctica considerados en este estudio son: el número total de cláusulas, el número de cláusulas subordinadas y el tipo de cláusulas subordinadas. Y los índices de precisión textual considerados en esta investigación son: el número de errores por redacción y el número de cláusulas sin error por texto. El marco teórico que fundamenta el presente trabajo considera las orientaciones constructivistas y los modelos cognitivos de desarrollo de la producción escrita, así como el aprendizaje colaborativo, enfoque metodológico ampliamente aceptado hoy en día en los diversos contextos pedagógicos en general y en la clase de lengua en particular. Son también fundamentales los conceptos de discurso argumentativo, complejidad sintáctica, precisión textual y cláusula. Los resultados principales encontrados en esta investigación muestran que la modalidad pedagógica colaborativa de escritura no tuvo incidencias significativas en los índices de complejidad sintáctica analizados en los textos argumentativos elaborados por las 10 participantes mencionadas. Sin embargo, se observó, por otro lado, que la modalidad de trabajo colaborativo sí tuvo efectos favorables significativos en los índices de precisión textual estudiados en las producciones escritas.

(Palabras clave: Producción Escrita, Francés Lengua Extranjera, texto argumentativo, trabajo colaborativo, complejidad sintáctica, precisión textual, cláusula)

SUMMARY

Writing is considered a complex language skill. In order to develop it an instruction process is required as this is not an inborn human and it is neither a natural acquisition skill but one that is learnt through schooling. Nevertheless, many university students show a low development in their writing skills regardless of the previous years of training they have already had in this respect. This difficulty is greater when they have to produce academic pieces of writing in a foreign language. The objective of this thesis is to analyze the written production in French as a foreign language (FLE) of university students, using two different academic modalities, individual and collaborative writing, in order to determine the differences and similarities in the written production in both modalities. Furthermore, to identify to what extent collaboration may foster syntactic complexity and textual precision in the academic written production. Ten native Spanish speakers, who were doing their studies in the B.A. in Modern Languages in French at the Autonomous University of Querétaro, participated in this study. Their level of French as a foreign language according to the Common European Framework was B2 when this study was carried out. Before the study was implemented the participants attended a session about the most important characteristics and the structure of an argumentative text in French. On a second session the participants were asked to produce an argumentative text in French individually. Additionally, on a third session the students were asked to work in pairs and write a text together. The fifteen texts produced in these sessions constitute the corpus used and analyzed in this thesis. Each of the texts were divided into clauses in order to analyze them and the indexes of syntactic complexity taken into consideration in this work are the total number of clauses and the total number and type of subordinated clauses. As for the indexes of textual precision they are the number of mistakes in writing and the number of correct clauses per text. The theoretical framework used in this thesis is based on the constructive trends and cognitive models related to the development of writing as well as the collaborative methodological approach. The latter is an approach highly accepted today among the different pedagogical contexts in general and in second language classes in particular. The concepts of argumentative discourse, syntactic complexity, textual precision and clauses are fundamental too. The most important results obtained in this research show on the one hand, that the pedagogical collaborative modality for the written production did not have significant incidences on the syntactic complexity indexes that were analyzed in the argumentative texts. However, on the other hand the collaborative modality had significant favorable effects on the indexes of textual precision of the texts.

(Key words: written production, French as foreign language, argumentative text, collaborative work, syntactic complexity, textual precision, clause).

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado del compromiso, aliento y compañía de muchas personas a quienes quiero agradecer de corazón:

A Dios quien me dio vida, salud y todo lo necesario para concluir esta etapa de mi formación.

A mi esposo e hijas por su apoyo incondicional.

A mis padres por su ayuda y confianza.

A mi Directora de tesis por acompañarme en este camino, por ser guía y apoyo.

A los alumnos que formaron parte de este proyecto.

A mis profesores de quienes siempre aprendí mucho y de quienes me llevo el mejor de los ejemplos.

INDICE

Resumen	ii
Summary	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de cuadros	vii
Índice de figuras	vii
Abreviaciones	viii
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.2 OBJETIVOS	3
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	5
1.4 HIPÓTESIS	5
1.5 JUSTIFICACIÓN	6
1.6 ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	8
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE	11
2.1.1 <i>Desarrollo de la producción escrita en LE: un proceso complejo</i>	12
2.1.2 <i>Los modelos cognitivos de la producción escrita en L1 y L2/LE</i>	13
2.1.3 <i>Orientaciones constructivistas para favorecer la escritura en L2/LE</i>.....	15
2.2 LA COMPLEJIDAD DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.....	17
2.2.1 <i>La noción de argumentación: función y particularidades</i>	17
2.2.2 <i>Estructuración del discurso argumentativo</i>	18
2.2.3 <i>Los textos argumentativos en L2/LE en los contextos universitarios</i>.....	20
2.2.4 <i>El concepto de complejidad sintáctica</i>	22
2.2.5 <i>Elementos e índices de complejidad sintáctica</i>	23
2.2.6 <i>La subordinación</i>	24
2.2.7 <i>El concepto de cláusula</i>	27
2.3 EL APRENDIZAJE COLABORATIVO : MODALIDAD PEDAGÓGICA EN LA	30
ENSEÑANZA DE LENGUAS	30
2.3.1 <i>El aprendizaje cooperativo vs el aprendizaje colaborativo</i>	30
2.3.2 <i>Fundamentación teórica del aprendizaje colaborativo</i>	32
2.3.2.1 <i>El constructivismo</i>	32
2.3.2.2 <i>La teoría sociocultural</i>	33
2.3.2.3 <i>El aprendizaje por descubrimiento</i>.....	33
2.3.2.4 <i>La teoría de la actividad</i>.....	33
2.3.2.5 <i>La cognición situada</i>.....	34
2.3.2.6 <i>La cognición distribuida</i>.....	34
2.3.2.7 <i>El aprendizaje basado en problemas</i>	35
2.3.3 <i>Implementación del aprendizaje colaborativo</i>	35
2.3.3.1 <i>Especificaciones y formación de los grupos</i>.....	36
2.3.3.2 <i>Los roles fundamentales de los participantes en el grupo</i>	37
2.3.3.3 <i>Las tareas en el marco del aprendizaje colaborativo</i>	38
2.3.4 <i>Las TICE y el aprendizaje colaborativo</i>	40
3. ANTECEDENTES	42
3.1. INVESTIGACIONES RELATIVAS AL ANÁLISIS DE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN TEXTOS ESCRITOS EN	42
L1 / L2 /LE	42
3.2. INVESTIGACIONES SOBRE EFECTOS DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA ESCRITURA EN L1/ L2/ LE ..	45

4. METODOLOGÍA	59
4.1 INTRODUCCIÓN	59
4.2 PARTICIPANTES	59
4.3 TAREA DE PRODUCCIÓN: PROCEDIMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS	60
4.4 MÉTODO PARA ANÁLISIS DEL CORPUS RECOLECTADO	65
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	67
5.1 ANÁLISIS DE TRES PARÁMETROS DE COMPLEJIDAD SINTÁCTICA	69
5.2 ANÁLISIS DE DOS ÍNDICES DE PRECISIÓN TEXTUAL	76
5.3 ANÁLISIS GLOBAL DE ERRORES EN LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS	82
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXOS	101
ANEXO 1: ABREVIATURAS	101
ANEXO 2: MODELO DE EXAMEN DE CERTIFICACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA, NIVEL DELF B2 (CIEP, 2012).....	102
ANEXO 3: CUADRO DESCRIPTIVO GENERAL DE LAS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	103
ANEXO 6: FICHA CON INDICACIONES QUE FUE ENTREGADA A LOS ESTUDIANTES EN LA SESIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO.....	116
ANEXO 7 : FICHA CON INDICACIONES QUE FUE ENTREGADA A LOS ESTUDIANTES EN LA SESIÓN DE TRABAJO INDIVIDUAL	117
ANEXO 8. CORPUS: REDACCIONES INDIVIDUALES Y COLABORATIVAS	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1.1	Distribución de participantes en cada modalidad y sesión	63
2.1	Información descriptiva por redacción.....	68
3.1	Resumen del análisis de los 15 textos argumentativos	70
4.1	Porcentaje de subordinación por texto	74
5.1	Tipo de subordinación en redacciones individuales	75
5.2	Tipo de subordinación en redacciones colaborativas	75
6.1	Número de errores por redacción.....	76
6.2	Número de cláusulas sin error por texto.....	77
7.1	Porcentaje de cláusulas sin error por texto (redacciones individuales)	78
7.2	Porcentaje de cláusulas sin error por texto (redacciones colaborativas).....	78
8.1	Número de errores por texto de un mismo participante.....	82
9.1	Síntesis del análisis global de errores en los textos argumentativos.....	84
9.2	Porcentajes totales de errores lingüísticos y de fondo en las dos modalidades	85

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica		Página
1.1	Promedio total de cláusulas en cada modalidad pedagógica.....	71
2.1	Promedio de cláusulas subordinadas en cada modalidad.....	73
3.1	Promedio de errores en cada modalidad.....	78
3.2	Porcentajes de cláusulas sin error por texto.....	79
4.1	Número de errores de un mismo escritor en las dos modalidades.....	80

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

A pesar de la importancia que todos otorgamos a la escritura, ya que es una herramienta básica en la mayoría de nuestras actividades cotidianas y representa para las sociedades humanas un instrumento esencial de pensamiento, de conocimiento y de comunicación, las destrezas en Producción Escrita (PE)¹ no se adquieren de manera natural e inconsciente, sino que se requiere del contexto escolar y de procesos de metacognición para desarrollarlas; esto implica someterse a un proceso de instrucción o enseñanza necesario para lograr una competencia experta. Si consideramos que en nuestra sociedad mexicana no existe una cultura amplia de la lectura y menos aún el hábito de escribir, esta labor se vuelve aún más difícil. Ciertamente desarrollar las habilidades necesarias para lograr ser un escritor competente es un proceso bastante complejo y no es tarea sencilla guiar a los estudiantes para su aprendizaje.

Debido a esta misma complejidad, y a pesar de que aprendemos a leer y a escribir desde los primeros niveles de educación escolarizada, hay cierto descontento con relación a las destrezas en lecto-escritura de muchos alumnos, ya que se observa que no todos los individuos son capaces de alcanzar las competencias de lengua escrita necesarias para conseguir el éxito académico (Ruiz Flores, 2009). Sin embargo, estas competencias son esenciales en la formación de los estudiantes, sobre todo en la educación superior, en donde argumentar, discutir, reportar, realizar una tesis, a través de la lengua escrita, se vuelve una práctica común que pocos estudiantes pueden llevar a cabo con éxito (Hernández Zamora, 2009).

Ahora bien, si reflexionamos en el grado de competencia de los aprendices de lenguas extranjeras en PE, podemos confirmar que el reto al escribir es aún mayor, y

¹ A lo largo del presente trabajo, utilizaremos “PE” para referirnos a la producción escrita.

que el desafío para los profesores es enorme, pues éstos deben encontrar las herramientas metodológicas y didácticas necesarias para favorecer el desarrollo de habilidades para la PE en Lengua Extranjera (LE)², aun cuando este desarrollo no está completamente logrado en la Lengua Materna (L1)³. Diversas investigaciones han demostrado que los redactores en Segunda Lengua (L2)⁴ o en LE se apoyan con mucha frecuencia en las competencias redaccionales adquiridas anteriormente en L1 durante su producción en L2 o en LE (Olive, Piolat & Roussey, 1997)⁵.

Como se mencionó anteriormente, aun en los niveles de educación superior, se observan marcadas deficiencias en las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios. Ruiz Flores (2009) observó que los escritores universitarios españoles son en su mayoría dependientes de los escritos de autores “reconocidos” y que muchas veces no son capaces de hacer sus propias redacciones y sólo se limitan a reproducir los textos de origen. Esto sucede también en el contexto mexicano, en las distintas carreras universitarias. En el caso de los estudiantes que se forman como especialistas en lenguas extranjeras, éstos deben enfrentarse a la realidad de tener que realizar redacciones complejas, en donde deben argumentar sus puntos de vista, publicar o compartir trabajos escritos o investigaciones, en una lengua en la que no tienen el mismo grado de competencia lingüística que tienen en la L1. Es aquí en donde escribir se convierte en una experiencia difícil de asimilar.

Puesto que la escritura es un acto social que refleja además la habilidad de expresión de los escritores, algunos estudiantes se muestran inseguros en el momento de escribir y sobre todo de compartir sus escritos, ya que no se ven todavía como “autores” y esto los frena a comenzar una carrera necesaria para lograr un futuro “éxito académico” y profesional.

² En este trabajo, utilizaremos la abreviación “LE” para referirnos a lengua(s) extranjera(s).

³ “L1” hará referencia, a lo largo de nuestra tesis, a lengua materna.

⁴ La abreviación “L2” se utilizará a partir de aquí para referirnos a segunda(s) lengua(s).

⁵ Consideramos importante hacer aquí la especificación siguiente: en nuestro trabajo, optamos por distinguir L2 de LE, guiándonos por la terminología referida por los autores francófonos, quienes utilizan la noción de L2 para situaciones bien específicas de adquisición o de aprendizaje; y quienes distinguen a menudo una L2 de una LE. En el contexto en el que realizamos nuestra investigación, el francés es una lengua extranjera, no una lengua segunda. Los participantes en nuestro estudio aprenden y perfeccionan el francés únicamente en el contexto académico.

Así pues, debemos considerar que la mayoría de nuestros alumnos de la Licenciatura de Lenguas Modernas en Francés, contexto en el que se llevó a cabo la presente investigación, muestra un nivel heterogéneo en el desarrollo de competencias para la producción escrita tanto en L1 como en LE, sobre todo al iniciar sus estudios universitarios. Esto debido a diferencias de formación escolar (estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas; de escuelas de distintos estados o regiones del país; o de contextos socio-económicos y culturales diversos).

En este contexto, nos preguntamos: ¿de qué manera debemos abordar la enseñanza-aprendizaje de la PE en FLE⁶?; ¿cuáles podrían ser las herramientas didácticas y metodológicas más adecuadas para desarrollar en nuestros estudiantes las habilidades necesarias para que logren ser escritores competentes en FLE?

Para dar respuesta a estas interrogantes, existen diversas propuestas teóricas, didácticas y metodológicas en el campo de la enseñanza de las lenguas (maternas, segundas o extranjeras). En el presente estudio, nos concentramos específicamente en las aportaciones del trabajo colaborativo, enfoque pedagógico expuesto por diversos especialistas en el ámbito de la didáctica de las lenguas (Vinagre Laranjeira, 2010 ; Zourou, 2009 ; Johnson et al 2008; Barkley *et al*, 2007 ; Carrió, 2009). Hoy en día, a raíz de distintas investigaciones, se afirma que la colaboración entre los estudiantes al elaborar o al corregir un texto escrito en L1, L2 o LE puede favorecer la PE, a nivel de la complejidad, de la corrección o de la riqueza sintáctica o léxica.

1.2 Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo fundamental observar en qué medida la colaboración entre estudiantes universitarios, durante el proceso de escritura de textos argumentativos en FLE, tiene implicaciones en ciertos elementos de complejidad sintáctica (número total de cláusulas, número y tipo de cláusulas

⁶ A partir de ahora, la abreviación “FLE” se referirá a “Francés como lengua extranjera”.

subordinadas) y de corrección (número de errores por redacción y número de cláusulas sin error por texto). Para ello, llevamos a cabo un estudio comparativo entre dos modalidades de escritura: textos escritos individualmente y textos escritos colaborativamente. Las 10 participantes en nuestra investigación son estudiantes de la LLM-Francés, con un nivel de lengua de DELF B2, de acuerdo al Marco Europeo. Cada una de ellas redactó 2 textos argumentativos en francés: uno de forma individual y otro de forma colaborativa. Nuestro estudio se concentró en el análisis comparativo de los textos con el fin de indagar las diferencias y/o las similitudes entre los escritos con relación a su complejidad sintáctica y a su precisión textual.

Los objetivos fundamentales de nuestro trabajo pueden resumirse así:

- Observar las diferencias y/o similitudes de complejidad sintáctica entre los textos argumentativos escritos en FLE en dos modalidades pedagógicas: escritura individual y escritura colaborativa.
- Observar las diferencias y/o similitudes en cuanto a precisión textual se refiere, entre estos mismos textos argumentativos en las dos modalidades pedagógicas mencionadas (individualmente y colaborativamente).

De los dos objetivos anteriores, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la extensión de las producciones escritas y establecer relaciones entre longitud y complejidad sintáctica, a partir del número de cláusulas en general y del número y tipo de cláusulas subordinadas en particular, en cada modalidad pedagógica.
- Determinar el grado de precisión de los escritos elaborados en ambas modalidades pedagógicas, a partir del número de errores en cada uno de los textos y a partir del número de cláusulas sin error por texto.

1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas a las cuales esta tesis pretende responder son las siguientes:

- ¿La modalidad de trabajo (redacción individual vs redacción colaborativa) influirá de manera significativa en la complejidad sintáctica y en la precisión textual de los textos producidos en FLE por los universitarios participantes en la presente investigación?
- ¿La longitud de los textos escritos en FLE por los participantes en la presente investigación variará según la modalidad de trabajo en la que dichos textos se realicen (escritura individual vs escritura colaborativa)?
- ¿En cuál de las dos modalidades pedagógicas se encontrarán textos con mayor número de cláusulas en general y con mayor número de cláusulas subordinadas en particular?
- ¿Qué tipo de cláusulas subordinadas predominarán en los textos realizados individualmente y en los realizados colaborativamente?
- ¿En cuál de las dos modalidades pedagógicas se presentarán textos con menor número de errores en general (ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, de cohesión, de coherencia, etc.) y con un mayor número de cláusulas sin errores?

1.4 Hipótesis

- La modalidad de trabajo (redacción individual o colaborativa) para la realización de la tarea de escritura solicitada a los participantes podría influir en el nivel de complejidad y de precisión textual de los textos producidos en FLE.
- La longitud de los textos escritos en FLE podría variar según la modalidad de

trabajo en la que dichos textos se realicen.

- Los textos redactados colaborativamente podrían ser más extensos que los redactados individualmente en general.
- El número de cláusulas en los textos elaborados colaborativamente podría ser mayor que el número de cláusulas en los textos elaborados individualmente.
- El número de cláusulas subordinadas podría ser mayor en los textos redactados colaborativamente que en los textos redactados individualmente.
- Los textos elaborados colaborativamente podrían presentar menor número de errores de todo tipo en general (ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, de cohesión, de coherencia, etc.) con relación a los textos redactados de manera individual.
- Es posible que se encuentre un menor número de cláusulas sin error en las redacciones individuales, contrariamente a las redacciones colaborativas, en las que posiblemente se encontrará un número mayor de cláusulas sin error.

1.5 Justificación

Como ya se mencionó anteriormente, este trabajo busca analizar la PE en FLE de 10 estudiantes mexicanas inscritas en la LLM-F (en el momento en que tuvo lugar nuestra investigación), en dos modalidades pedagógicas diferentes (individual y colaborativa), con el fin de identificar las diferencias y/o similitudes en sus escritos con respecto a ciertos aspectos de complejidad sintáctica y de precisión textual, con vías a reflexionar en las aportaciones del trabajo colaborativo para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y de la escritura en FLE en particular.

La concepción y el estatus de la producción escrita en la clase de lengua (segunda o extranjera) ha cambiado considerablemente en función de la evolución de los diferentes enfoques pedagógicos que se han desarrollado a través de los años (Barbier, 2004 y 2003; Conaire & Raymond, 1999). Esto ha ocasionado que los

objetivos que se plantean al escribir en una LE y las técnicas utilizadas para su desarrollo hayan variado tanto en el tiempo. La comprensión de la adquisición de esta habilidad y el desarrollo de destrezas para la producción de textos sigue siendo un tema de gran importancia dentro de la literatura especializada (Barbier, 2004 y 2003). El trabajo colaborativo, como estrategia pedagógica para favorecer la escritura en los contextos escolares y universitarios, constituye un tema de actualidad y ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas.

Diversos autores (Vinagre Laranjeira, 2010; Zourou, 2009; Johnson *et al*, 2008; Carrió, 2007; Barkley *et al*, 2007) afirman que resulta mayormente enriquecedor aprender colaborando que hacerlo de manera aislada. También se han estudiado abundantemente los beneficios del uso de las computadoras y de los recursos de *Internet*, en contextos colaborativos, como material instruccional, buscando nuevas y mejores maneras de enseñar y aprender los idiomas en general.

En cuanto a las problemáticas que encontramos en el aula con relación al desarrollo de habilidades para mejorar la PE en LE, nuestra propia experiencia como docentes nos hace reconocer que los estudiantes, en su mayoría, no han desarrollado una competencia experta en L1, lo cual se ve reflejado en sus habilidades como escritor en la LE estudiada. Numerosas investigaciones han demostrado que muchos alumnos, inclusive de nivel universitario (es el caso de nuestro contexto mexicano), cuentan con una competencia de nivel “escritor inexperto” (Ruiz Flores, 2009). Lo anterior nos lleva a replantear nuestra preocupación e interés como docentes frente a las grandes deficiencias y a la diversidad de niveles de expertez que nuestros estudiantes de FLE presentan durante su formación en la LLM-Francés.

Por ende, a través del presente estudio, decidimos observar de manera más profunda en qué medida la colaboración entre estudiantes, durante su proceso de redacción en FLE, puede resultar favorable para producir textos mayormente correctos y complejos a nivel sintáctico. Igualmente, los resultados observados en la

presente investigación pueden constituir un primer paso para futuras investigaciones que consideren el estudio de la escritura colaborativa.

1.6 Organización del trabajo

Esta tesis está organizada de la siguiente manera:

En el segundo capítulo, se introducen los fundamentos teóricos que sirvieron de apoyo para sustentar nuestra investigación. Primeramente, se presentan los modelos y procesos básicos para el aprendizaje de la PE. Enseguida, se exponen las características y la estructura de los textos argumentativos. Posteriormente, se definen los conceptos de complejidad sintáctica y de aprendizaje colaborativo.

En el tercer capítulo, se describen los resultados de algunos estudios relacionados con la complejidad sintáctica de textos escritos en L1 y en L2/LE, así como de investigaciones sobre los efectos del trabajo colaborativo en la escritura en L1 y en L2/LE. Dichos estudios analizan el desempeño de los escritores en diferentes contextos de PE.

El cuarto capítulo describe de forma detallada la metodología que se llevó a cabo para la recolección de datos y su análisis. Primeramente, se presentan los participantes que colaboraron en el estudio y el contexto en que éste se realizó. En seguida, se describen los pasos que se siguieron para la producción de los textos que constituyen el corpus que se analizó en esta investigación. Finalmente, se describen las pautas consideradas para el análisis del corpus y su división en cláusulas según los autores que orientaron nuestro análisis (Berman & Slobin, 1994; Tallerman, 1998; Radford *et al.*; Aissen, 2003); y los índices de medición de la complejidad sintáctica que se consideraron en el análisis.

En el quinto capítulo se exponen los resultados del análisis de los textos argumentativos: el número y tipo de cláusulas encontradas, los comparativos sobre

el número de errores en las redacciones para las dos modalidades de trabajo, los resultados de los índices de complejidad sintáctica analizados, así como las tablas comparativas del número de cláusulas totales encontradas, el número de cláusulas subordinadas, el número de cláusulas que pertenecen a cada tipo de subordinación, y los nexos utilizados para cada tipo de subordinación. Se describen también los resultados del análisis de errores encontrados en los escritos, el porcentaje de cláusulas sin error por escrito, y el comparativo de precisión textual (número de errores) en cada modalidad para cada participante.

Finalmente, en el último capítulo se presentan las conclusiones y la discusión sobre los resultados obtenidos; y a partir de éstos, se exponen las posibles aplicaciones del trabajo realizado.

2. MARCO TEÓRICO

Introducción

Este capítulo expone los fundamentos teóricos que sustentan el presente trabajo de investigación.

Se introducen primeramente algunas consideraciones fundamentales relativas a la competencia escrita en LE, habilidad lingüística en la que se sitúa el estudio. Se hace hincapié en la complejidad de la adquisición de la competencia escrita tanto en L1 como en L2 y en LE⁷; y se exponen algunos modelos representativos que describen el proceso de producción escrita en L1, en L2 o en LE.

Se presentan enseguida las características específicas del texto argumentativo con respecto a su función discursiva y a su estructuración formal. Igualmente, se hace énfasis en la importancia de este tipo de textos en los contextos universitarios.

Posteriormente, se explica el concepto de complejidad sintáctica en el campo de la lingüística y con relación al discurso argumentativo. Se exponen los criterios fundamentales que denotan complejidad en la sintaxis de los textos escritos en general y del texto argumentativo en particular. Se enfatiza en particular la noción de subordinación, considerada como un elemento fundamental que revela complejidad sintáctica. Asimismo, se define la noción de cláusula, unidad básica utilizada en el análisis del corpus de este trabajo.

Se presentan finalmente los rasgos característicos y las ventajas del trabajo colaborativo como modalidad pedagógica para apoyar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y la adquisición de la competencia escrita en FLE en

⁷ Ver notas a pie de página: 2, 3, 4 y 5, relativas a las nociones de L1, L2 y LE (p. 2).

particular. Como se verá más adelante, según los fundamentos del aprendizaje colaborativo, la realización de tareas en parejas o en equipos puede tener implicaciones positivas en la producción escrita en LE; y de manera específica, la redacción y/o la corrección en binomios puede tener efectos favorables en la complejidad sintáctica y/o en la precisión textual de los escritos. Se exponen brevemente también las teorías y los enfoques fundamentales que han contribuido al aprendizaje colaborativo. Asimismo, se hace referencia a la implementación de este enfoque pedagógico, subrayando en particular la conformación de los grupos, los roles de los participantes y la planeación de las tareas colaborativas. Se señala además el interés de la integración del trabajo colaborativo en contextos tecnológicos, de acuerdo a investigaciones llevadas a cabo en los últimos años en las que se observan paralelamente los efectos de la colaboración y de la utilización de los recursos tecnológicos en la escritura en L1, en L2 o en LE.

2.1 La producción escrita en LE

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua (comprensión y producción oral; comprensión y producción escrita) es fundamental en los programas de los cursos generales de idiomas. Sin embargo, no siempre se trabajan estas cuatro competencias de manera paralela o con el mismo grado de profundidad. Para el presente estudio, nos enfocamos específicamente en la competencia escrita en FLE, pues consideramos que esta habilidad requiere de mayor atención y trabajo en los contextos universitarios en nuestro país.

Antes de adentrarnos en el campo del discurso específico en el que nos concentramos en nuestra investigación (la argumentación), es preciso comentar aquí ciertas consideraciones importantes con relación a la adquisición de la competencia escrita. Enseguida, es importante tener en cuenta ciertos modelos socio-constructivistas significativos relativos al desarrollo de la escritura en L1, en L2 y en LE.

2.1.1 Desarrollo de la producción escrita en LE: un proceso complejo

La competencia de la producción escrita en lengua extranjera es una habilidad lingüística que generalmente se aborda tardíamente en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Es considerada además una habilidad difícil de adquirir en los diversos contextos académicos, según afirmaciones de distintos especialistas en el campo de la adquisición de la escritura en L1 y en L2/LE (Kavian, 2009; Díez de Ulzurrun Pausas, 2000; Cornaire & Raymond, 1999; Reuter, 1996; Cassany, 1993).

La producción escrita, tanto en L1 como en L2/LE, es efectivamente una actividad sumamente compleja, compuesta de sub-tareas que implican diversos procesos cognitivos y que requieren cierto grado de conocimiento socio-lingüístico y de tipología textual (Cornaire & Raymond, 1999; Reuter, 1996; Cuetos, 1991). Todas las actividades que intervienen en esta labor exigen muchas horas de dedicación y esfuerzo.

Rara vez se escribe un texto académico en un solo intento. A menudo, este tipo de texto se revisa varias veces antes de entregar una versión definitiva. Por lo general, se realizan modificaciones en diferentes momentos de la redacción; incluso en ocasiones se solicita a alguien más que lea dicho texto para poder evaluarlo y realizar nuevas modificaciones.

Según lo afirman distintos estudiosos (Brito, 2010; Calderón & Hess, 2010; Desmons *et al.*, 2005; Cornaire & Raymond, 1999; Cassany, 1993), todo escritor que se encuentra ante una hoja en blanco experimenta un poco de tensión cuando busca organizar sus ideas y decidir qué quiere decir y cómo quiere decirlo. Esto sucede tanto con aprendices de L1 como con aprendices de L2 o de LE. En el caso de los aprendices de L2 y de LE, la dificultad para realizar tareas de producción escrita es aún mayor, debido, en la mayoría de los casos, a que dichos aprendices no han desarrollado satisfactoriamente las habilidades requeridas para lograr una

competencia experta en producción escrita, en el entorno escolar, inclusive con relación a su lengua materna.

Para entender con mayor precisión la complejidad del proceso de adquisición de la escritura, presentamos a continuación algunos modelos representativos que explican cómo se desarrolla la adquisición de la escritura en L1 y en L2/LE.

2.1.2 Los modelos cognitivos de la producción escrita en L1 y L2/LE

En el campo de la psicología del aprendizaje de las lenguas, los modelos relativos a la adquisición de la competencia escrita son esquemas teóricos cuyo objetivo fundamental es describir la manera en la que se lleva a cabo el proceso de la producción escrita en L1 o en L2/LE.

Se hace aquí primeramente referencia a los modelos elaborados para explicar el proceso de escritura en L1, pues éstos han sido el punto de partida de los modelos diseñados para describir el proceso de escritura en L2 o en LE. Cabe señalar además que dichos modelos están orientados por fundamentos teóricos cognitivistas y constructivistas.

El modelo que constituye el punto de partida de los modelos cognitivos actuales que explican el desarrollo de la producción escrita en L1 es el de Hayes y Flower, elaborado en 1980 (expuesto en Olive, Piolat & Roussey, 2003; en Cornaire & Raymond, 1999; y en Cuetos, 1991). Este modelo establece tres procesos cognitivos fundamentales llevados a cabo durante una redacción: la planificación, la edición y la revisión. Durante dichos procesos, se recurre a la memoria a largo plazo (en la que se guardan los conocimientos sobre el tema), a los conocimientos sobre la audiencia (los lectores) y a la planeación de la escritura.

Un modelo más reciente, el de Scardamalia y Bereiter, de 1992 (expuesto en Cornaire & Raymond, 1999), subraya la diferencia entre dos tipos de actividad: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Para estos autores, el proceso que siguen los escritores principiantes es denominado “decir el conocimiento” y se refiere al hecho de recurrir únicamente a la información obtenida para reproducirla de la misma manera (por ejemplo: realizar un dictado o una transcripción). Ruiz (2009) llama a este proceso “dependencia de lo literal” y consiste en prácticas de “pseudoescritura” que dependen de lo literal. Para esta autora la “peusoescritura” se refiere a escritos en donde “el alumno no produce un discurso, sino que únicamente lo reproduce para una tarea escolar” (Ruiz, 2009; p. 8).

Con respecto al procedimiento que siguen los escritores expertos, éste es denominado “transformar el conocimiento”. En este sentido, el escritor toma en consideración el contexto y el lector de su texto. Además, analiza lo que quiere lograr con su texto, lo cual le permite dar opiniones personales a partir de lo que conoce; y por ende, puede producir un texto propio y diferente.

Cornaire & Raymond (1999) exponen un modelo posterior del propio Hayes (1996), el cual completa de manera más exhaustiva cada uno de los procesos cognitivos mencionados en su modelo de 1980. Por un lado, incluye adicionalmente el contexto y la motivación, entendida esta última a partir de los objetivos del escrito. Por otro lado, amplía el proceso de revisión: éste es denominado “interpretación textual” (considerado dentro de la tarea de revisión). Dicho proceso de interpretación permite al escritor elaborar un texto de mejor calidad, pues, de manera paralela, el escritor lee, comprende y transcribe su texto. La revisión del texto (o “interpretación textual”) se realiza tanto a nivel lingüístico como a nivel conceptual.

Con relación a la producción escrita en L2 o en LE, los modelos anteriores constituyen la base fundamental de los esquemas teóricos que se refieren a los procesos de producción escrita en lengua segunda o extranjera. Algunos autores proponen ciertas variantes, originadas a partir de las especificidades propias del

proceso de escritura en L2 o en LE. Pero los procesos básicos que se desarrollan durante la actividad de escritura en L2 o en LE corresponden a los mismos procesos llevados a cabo durante la redacción de textos en L1 (Cornaire y Raymond, 1999).

Entre los modelos constructivistas propuestos para describir el desarrollo de la producción escrita en L2/LE, se encuentra el modelo de Deschênes (1995). Dicho esquema teórico subraya la complejidad de la actividad de escritura en L2/LE, debido principalmente a las operaciones múltiples e interdependientes que el autor debe controlar. Deschênes considera igualmente las tres etapas esenciales que se presentan durante la actividad de producción escrita: la planificación, la elaboración y la revisión-evaluación del texto.

Con el objeto de disminuir las diferentes dificultades a las que se enfrenta un escritor en L2/LE, varios expertos en el campo de la didáctica de la escritura han hecho aportaciones que interesan en particular a los profesores de lenguas. A continuación resumimos dichas contribuciones.

2.1.3 Orientaciones constructivistas para favorecer la escritura en L2/LE

Teniendo en consideración la complejidad y las implicaciones del acto de escribir en L2/LE, es fundamental, para todo docente de lengua que trabaja la competencia escrita, apoyarse en los principios teóricos y en las propuestas metodológicas de los especialistas en el campo de la didáctica de la escritura (Brito, 2010; Kavian, 2009; Cavanagh, 2009; Reuter, 1996; Boyer, Dionne & Raymond, 1995) :

- El aprendiz debe ser capaz de construir sus nuevos conocimientos a partir de sus conocimientos anteriores. No se debe perder de vista por ejemplo que las competencias adquiridas en producción escrita en L1 apoyan significativamente el aprendizaje de la producción escrita en L2/LE.

- Para construir sus conocimientos, el alumno debe participar activamente en tareas complejas como la resolución de problemas.

- Para evitar la carga cognitiva, las tareas de producción escrita en L2/LE deben ser guiadas; las temáticas deben ser del conocimiento del aprendiz; y se debe comenzar por redacciones cortas y sencillas, aumentando paulatinamente la complejidad y la extensión de los textos.

- El desarrollo de la competencia escrita pasa por múltiples recontextualizaciones; es decir, el aprendiz debe redactar el mismo tipo de texto en varias ocasiones, pero variando la temática.

- Durante la redacción y la revisión de los textos, es importante integrar momentos o actividades de descontextualización; es decir, se sugiere reflexionar sobre problemáticas significativas diversas que se presentan durante la actividad de redacción.

- Es preciso tener presente que la lectura juega un papel importante en el aprendizaje de la escritura. Esto significa que es indispensable comenzar previamente por actividades de lectura y de análisis de los textos que se quiere que los alumnos produzcan.

- Asimismo, es fundamental que al evaluar el aprendizaje de la competencia escrita se tome en consideración tanto el proceso de la escritura como el producto final.

Los principios y las recomendaciones anteriores fueron considerados en la planeación y aplicación de las actividades que se diseñaron para llevar a cabo la presente investigación.

2.2 La complejidad del texto argumentativo

En el marco de la competencia escrita, el tipo de discurso en el que se concentra el presente trabajo es la argumentación. Siendo los textos argumentativos en LE el objeto de nuestro análisis, es preciso presentar enseguida la función y los rasgos característicos fundamentales del discurso argumentativo. Para ello, nos apoyaremos en las contribuciones tanto de especialistas de la lengua inglesa (Nippold, 2007) como de la lengua francesa (Adam, 2001; Charaudeau, 1992) y de la lengua española (Marimon, 2006; Álvarez Angulo, 1999; Bassols & Torrent, 1997).

2.2.1 La noción de argumentación: función y particularidades

La argumentación trata con frecuencia temas controversiales en donde el escritor debe tomar una postura, defendiendo y argumentando sus puntos de vista.

Los textos argumentativos pueden simplemente exponer una opinión personal argumentada o pueden intentar convencer a los lectores para optar por una postura en particular. Cuando se argumenta, se busca hacer cambiar de opinión al otro, convencerlo a optar por el punto de vista que se defiende (Álvarez, 1999; Charaudeau, 1992). El escritor de un texto argumentativo debe reunir pruebas, argumentos, razones a través de las cuales dará credibilidad a su discurso. El texto debe ser presentado de manera coherente y estructurada. Para que el texto cumpla verdaderamente su función persuasiva, los argumentos expuestos en él deben ser adecuados al destinatario y a la situación de comunicación.

Según Charaudeau (1992) y Adam (2001), la argumentación no puede reducirse a una simple sucesión de oraciones o proposiciones relacionadas por conectores lógicos (que se podrían encontrar en textos no necesariamente argumentativos); sino que la argumentación se dirige a la parte racional del interlocutor, a su capacidad de reflexionar y comprender. Pero además de su aspecto racional, cuenta con un lado de persuasión, que se refiere a la capacidad de llegar al otro a través del arte de hablar o escribir con el objeto de seducir, a través del

lenguaje. El sujeto que argumenta pasa por la expresión de una convicción y de una explicación que trata de transmitir al interlocutor para persuadirlo y modificar su pensamiento o su comportamiento.

Por lo tanto, para llegar a una mejor comprensión y análisis de este tipo de textos, es necesario presentar un panorama general de la manera en que se estructura el texto argumentativo. Es preciso enunciar las herramientas, los componentes y los procedimientos que dan origen a la argumentación.

2.2.2 Estructuración del discurso argumentativo

Un texto argumentativo tiene una estructura bien definida (Marimon, 2006; Bassols & Torrent, 1997). Debe contener una introducción, a partir de la cual el escritor atraiga la atención de su lector al tema de discusión de una manera original e introduzca su tesis. Debe presentar también un desarrollo, en donde se presentan los argumentos y contra-argumentos que serán expuestos. Generalmente, en los escritos académicos, se desarrolla un argumento por párrafo. Del mismo modo, la conclusión forma parte de este tipo de discurso. En esta última parte, se finaliza la argumentación y se asegura la adhesión del destinatario a la tesis defendida.

Para Charaudeau (1992) y Adam (2001), es muy importante comprender además las relaciones entre los componentes fundamentales de la argumentación. Éstos se manifiestan en una relación triangular entre el sujeto que argumenta, quien desarrolla un razonamiento para tratar de establecer una verdad (ya sea propia o universal; una aceptabilidad o una legitimidad) sobre un tema; el tema en cuestión, cuya legitimidad se presta a controversia; y el sujeto meta, interesado en el mismo tema, quien se cuestiona sobre la verdad, lo cual constituye la meta de la argumentación. Por esta razón se considera importante, en el presente trabajo de investigación, tener en cuenta el contexto en el que se producen los textos argumentativos, ya que definir aquél a quien estarán dirigidos dichos textos puede

tener una influencia favorable en el tipo de redacción que se elabore y en los argumentos que se presenten.

En cuanto a la manera de presentar los puntos de vista en un texto argumentativo, podemos encontrar diferentes voces argumentativas (Marimon, 2006; Charaudeau, 1992). Por ejemplo, la presencia de la persona que toma posición, con el empleo de pronombres personales, determinantes relacionados con la persona que está argumentado en el texto; o la presencia de la polifonía, es decir, cuando encontramos alusiones o propuestas de personas diferentes de quien está argumentando en el texto. Podemos decir por lo tanto que en el texto argumentativo es posible percibir varias voces. Otro ejemplo común de polifonía se encuentra cuando se recurre al discurso indirecto, en donde el escritor cita o presenta testimonios para reforzar su posición, para apoyar un argumento o para enunciar la posición opuesta (contra argumentos); puede citar integralmente los postulados de alguien más, por medio del discurso directo o citarlos en su propia disertación a través del discurso indirecto o indirecto libre.

La presencia de contra argumentos en el desarrollo de este tipo de textos es habitual, ya que el escritor utiliza este medio para refutar los posibles argumentos contrarios y defender de una mejor manera su propia tesis. La calidad de los argumentos es medida con relación a: si los hechos son verificables, si son generalmente admitidos como verdaderos, si se trata de valores compartidos por una comunidad, si presentan relaciones lógicas aceptables.

Alvarez Angulo (1999) propone, por su parte, tres tipos de argumentos: el argumento de autoridad, que se apoya en testimonios fidedignos y citas que manifiestan la opinión sobre el tema de hombres célebres o expertos conocidos; los proverbios o refranes, conservados por la tradición y que poseen además un valor de verdad comúnmente aceptado y admitido sin reservas; y el argumento que busca la complicidad del receptor o una cierta aceptación general de la sociedad, para lograr convencer al lector.

Según los autores, el establecimiento de argumentos en un texto sigue ciertos procedimientos. Para Charaudeau (1992), al argumentar, el escritor pasa por procedimientos “semánticos” (los dominios de evaluación, los valores), “discursivos” (la definición, la comparación, la descripción narrativa, las citas, la acumulación, el cuestionamiento) y de “composición” (linear o clasificatoria) para lograr producir un discurso argumentativo.

Álvarez Angulo (1999) considera los elementos y procesos siguientes para el establecimiento de argumentos: “la disposición” (debe prestarse especial atención a la evolución del pensamiento en relación con los argumentos de refutación o de corroboración, para reforzar la credibilidad y facilitar la comprensión de la tesis); el uso del “párrafo” (la distribución del razonamiento en párrafos ayuda a comprender mejor el contenido y favorece la organización de las ideas); el uso de “nexos” (las principales marcas gramaticales con las que se asegura la evolución progresiva de un texto, además de señalar los cambios de contenido y de reflejar cualquier variación que se produzca en el desarrollo del tema); el uso de “ejemplos” (es frecuente su utilización, para ilustrar lo que se pretende demostrar y defender); la “repetición” (una de las estrategias que parece potenciar el efecto de convicción en el lector); la aparición de ciertos “rasgos lingüísticos” (términos técnicos referentes al tema tratado y complejidad en la sintaxis con largos periodos oracionales con un predominio de oraciones subordinadas).

La descripción de las herramientas, componentes y procedimientos que dan origen a la argumentación, propuesta por los autores anteriores, es fundamental para la comprensión, producción y análisis de los textos argumentativos elaborados en los contextos académicos.

2.2.3 Los textos argumentativos en L2/LE en los contextos universitarios

Es preciso señalar que la elaboración de textos argumentativos tanto en L1 como en L2 o LE constituye una tarea indispensable en los diferentes contextos

universitarios. Sin embargo, se ha demostrado reiteradamente (Ruiz Flores, 2009; Hernandez Zamora, 2009; Kavian, 2009; Nippold, 2007; Díez de Ulzurrun Pausas, 2000; Cassany, 1993) que en el contexto de la educación superior, muchos jóvenes universitarios presentan una marcada deficiencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas y discursivas para la producción escrita, a pesar de que estos estudiantes ya deberían ser escritores experimentados. Cuando los jóvenes universitarios mexicanos se enfrentan al reto de tener que realizar escritos que implican un mayor grado de complejidad, como es el caso de los textos argumentativos (ensayos, disertaciones, tesis, etc.), frecuentes en los contextos universitarios, el reto a vencer es desarrollar habilidades de escritor experto en muy poco tiempo. Aquí la intervención y guía del docente formador se presume fundamental para la aplicación de las metodologías, técnicas y tareas que favorezcan realmente el desarrollo de habilidades de PE.

Para el joven universitario que debe desarrollar habilidades de escritor experimentado en una lengua extranjera, el desafío es aún mayor. Ésta es justo la situación en la que se desarrollan los estudiantes de la Licenciatura de Lenguas Modernas en Francés, quienes participaron en la presente investigación.

Según Nippold (2007) y Marimón (2006), la argumentación es una tarea compleja que exige dominar mecanismos lógicos y psicológicos, pero también aspectos estrictamente comunicativos y contextuales, pues es ahí donde la argumentación encuentra su verdadero sentido discursivo. Por esta razón, el texto argumentativo requiere un nivel intermedio o avanzado en el dominio de una lengua extranjera para poder desarrollarlo correctamente. Por ende, es indispensable que el docente formador trabaje a fondo y en detalle con los alumnos la estructura y los procedimientos específicos del discurso argumentativo. El análisis y la elaboración de este tipo de textos debe ser una práctica cotidiana. Sin embargo, en diversos contextos académicos, la redacción de textos argumentativos es muchas veces escasa o requiere de mayor profundidad.

Se ha demostrado que el discurso argumentativo es, en comparación con otras categorías discursivas, más complejo en cuanto a su estructura sintáctica, su composición, su coherencia o su cohesión (Nippold *et al.*, 2005; Veliz, 1999; Torres González, 2004). Dado que su uso es indispensable en el contexto universitario y determinante para lograr el éxito académico de los estudiantes, se debe considerar el grado de dificultad que implica la composición de este tipo de textos que servirán de base para el presente trabajo de investigación.

Retomando el objetivo fundamental de nuestro trabajo, el presente estudio se centra en el análisis de la complejidad sintáctica de textos argumentativos escritos en FLE por universitarios, en dos modalidades pedagógicas (individual y colaborativa). Por ende, es preciso definir enseguida el concepto de complejidad sintáctica y exponer los criterios que denotan complejidad en los textos escritos en general y en los textos argumentativos en particular. Asimismo, es importante referirse a la noción de subordinación, tipo de relación inter-oracional de mayor complejidad, según los especialistas. Se definirá finalmente el concepto de cláusula, unidad de base a partir de la que se hace el análisis de los textos que constituyen el corpus de la presente investigación.

2.2.4 El concepto de complejidad sintáctica

Existe un consenso general al definir la complejidad sintáctica del discurso escrito. Se considera que ésta va asociada a una cierta complejidad cognitiva. La hipótesis psicolingüística evolutiva defiende que, a medida que el niño avanza en su ciclo instructivo, desarrolla la capacidad de reunir alrededor de un mismo tema mayor número de ideas (complejidad numérica), las cuales estarán cada vez más ligadas, más matizadas (complejidad cualitativa). Es decir, la complejidad sintáctica se asocia a la evolución de las estructuras que se manifiestan en un incremento de las estructuras complejas en detrimento de las estructuras simples (Nippold *et al.*, 2005; Torres González, 2004; Veliz, 1999 y 1998).

Para analizar la madurez sintáctica que refleja una composición escrita, se han propuesto diferentes índices de medición. Dichos índices están enfocados a observar el uso consciente y controlado que el escritor hace de los patrones sintácticos. Veliz (1999 y 1998) afirma que la tendencia a construir oraciones más largas no va siempre asociada a la escritura de textos más coherentes; por lo tanto, la densidad sintáctica en estos casos, en lugar de aumentar la eficacia comunicativa, la disminuye.

En este contexto, es importante definir qué elementos e índices de medición son pertinentes para considerar que realmente un texto es sintácticamente más complejo y elaborado que otro. A continuación se analizan los criterios de base que han sido generalmente aceptados y utilizados por los investigadores para mostrar la complejidad sintáctica en el discurso oral y escrito.

2.2.5 Elementos e índices de complejidad sintáctica

El análisis de la complejidad sintáctica ha sido tema polémico entre los lingüistas, pues existe una diversidad de criterios y de elementos que denotan la complejidad en un texto. Sin embargo, existe cierto consenso en cuanto a los elementos e índices de evaluación de la complejidad sintáctica.

La sintaxis analiza la manera en que las palabras se organizan para mostrar relaciones de significado tanto dentro de las oraciones como entre las oraciones (Crystal 1987, en Nippold *et al.*, 2005). El grado de complejidad, la cohesión y el tipo de relación está determinado por algunos elementos bien definidos, que han sido demostrados por los especialistas en este campo de estudio.

La longitud de la oración (medida por el número de palabras) es un indicador de complejidad sintáctica comúnmente aceptado. En conjunto, los estudios han documentado aumentos pequeños pero regulares en la longitud de la oración

durante la edad escolar, la adolescencia y finalmente en la edad adulta (Nippold *et al.*, 2005b; Gutiérrez-Clellen & Hofstetter, 1994; Loban, 1976; Hunt, 1970 y 1965).

Distintos autores afirman, por otra parte, que la utilización de cláusulas subordinadas constituye un índice que determina la longitud y por ende la complejidad sintáctica de la oración (Scott, 1988). Su frecuencia de uso, tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, aumenta gradualmente durante la infancia, la adolescencia y hasta la edad adulta. Asimismo, la variedad en el uso de cláusulas subordinadas implica mayor complejidad.

2.2.6 La subordinación

Dado que en nuestro estudio observamos el número y el tipo de cláusulas subordinadas presentes en los escritos de nuestros participantes, es preciso exponer enseguida el concepto de subordinación y la tipología de las cláusulas subordinadas existentes en la lengua francesa.

La subordinación es considerada como el tipo de relación sintáctica que manifiesta un mayor grado de complejidad. Una cláusula subordinada siempre depende de otra cláusula (principal o subordinada).

Las cláusulas subordinadas son generalmente introducidas por términos que marcan su dependencia en relación a la principal o a otra subordinada: conjunciones de subordinación, pronombres relativos y pronombres o adjetivos interrogativos. Pero existen también subordinadas sin término introductor: subordinadas infinitivas con o sin sujeto realizado, participiales y otras construcciones llamadas absolutas (Riegel *et al.*, 1994).

Enseguida, se expone el análisis de categorías que Riegel *et al.* (1994) hacen de la subordinación en francés. Esta categorización sirvió de base para nuestro

propio análisis sintáctico, pues en éste se indagó el tipo de subordinación predominante en los textos redactados por nuestros participantes.⁸

Los autores franceses proponen una división de cláusulas subordinadas de tres tipos: las subordinadas **relativas**, las **completivas** y las **circunstanciales**⁹.

Las subordinadas **relativas** son proposiciones introducidas por un pronombre relativo o en algunas ocasiones más raras, por un determinante relativo. Podemos encontrar dentro de esta clasificación las introducidas por relativos simples como : “qui”, “que”, “quoi”, “dont”, “où”; o por relativos compuestos como : “lequel” que se une a preposiciones como “à” y “de”, y forman “auquel”, “duquel”, etc. Ejemplos: « *Le choix d'un travail a un rapport très étroit avec le type des études que la personne réalise* » ('la elección de un trabajo tiene una relación muy estrecha con el tipo de estudios que la persona realiza') ; « *Je vais exposer plusieurs raisons pour lesquelles on pourrait penser à la possibilité de...* » ('Voy a exponer varias razones por las cuales se podría pensar en la posibilidad de...').

Éstos varían en género y número. Las relativas se subdividen a su vez en **relativas adjetivas** que manifiestan la relativización del grupo nominal sujeto (qui), la relativización del grupo nominal complemento directo (que) y la relativización de un grupo preposicional (laquelle, dans laquelle, pour laquelle, etc.); en **relativas sustantivas**, donde el pronombre que las introduce no tiene antecedente y no es por lo tanto anafórica (*quiconque, qui, c'est à quoi, de quoi, voici / voilà, c'est, c'est à quoi, voilà de quoi, où.*); y en **relativas circunstanciales**.

Las subordinadas **completivas** son proposiciones subordinadas a grupos nominales que se substituyen, en algunos casos determinados y según ciertas reglas determinadas. Se encuentran aquí las completivas introducidas por **que** (o

⁸ La categorización de Riegel *et al.* (1994) coincide con la de Di Tullio (1997), quien expone el tema de la subordinación en español en el Capítulo XVI de su *Manual de gramática del español*.

⁹ En el presente trabajo, utilizaremos la terminología propuesta por los autores franceses. Las subordinadas relativas equivalen a las subordinadas adjetivas, las subordinadas completivas equivalen a las sustantivas y las subordinadas circunstanciales equivalen a las adverbiales, según la terminología de Di Tullio (1997).

conjuntivas), las construcciones infinitivas (que incluyen las proposiciones infinitivas, pero también infinitivos desprovistos de sujeto explícito), y finalmente las construcciones interrogativas (llamadas interrogativas indirectas) o incluso exclamativas. Ejemplos: « *On peut dire que le choix d'un travail agréable doit se sacrifier pour le choix d'un travail bien payé* » ('se puede decir que la elección de un trabajo agradable debe sacrificarse por la elección de un trabajo bien pagado'); « *C'est un fait qu'un grand pourcentage de la population des jeunes mexicains a besoin de travailler tôt* » ('es un hecho que un gran porcentaje de la población de jóvenes mexicanos necesitan trabajar pronto'); « *et la personne se laisse guider par le prestige des postes de travail* » ('y la persona se deja guiar por el prestigio de los puestos de trabajo').

Las subordinadas **circunstanciales** siguen la fórmula [preposición + que + P] o la fórmula [conjunción/adverbio + P]. Por ejemplo: « *Il est prêt à tout pour que sa famille soit heureuse* » ('está dispuesto a todo para que su familia sea feliz'), « *Il m'a salué lorsqu'il est arrivé* » ('me saludó al llegar'). Como su nombre lo indica, estas cláusulas exponen las circunstancias en las que se lleva a cabo la acción. Las cláusulas subordinadas circunstanciales se subdividen a su vez en **correlativas** (introducidas por « que » y por un adverbio o adjetivo de la oración o de la proposición de la que forman parte; y en adverbiales (comúnmente introducidas por una conjunción de subordinación diferente de "que" y que tiene la función de un complemento adverbial (de tiempo, causa, manera, consecuencia, finalidad, concesión o condición). Ejemplos: « *Il y a plusieurs options pour choisir un travail* » ('Hay varias opciones para elegir un trabajo'); « *Evidemment, tout le monde serait plus heureux dans le cas de pouvoir choisir un travail bien payé et agréable* » ('evidentemente, todo el mundo sería más feliz en el caso de poder elegir un trabajo bien remunerado y agradable').

2.2.7 El concepto de cláusula

Los 15 textos argumentativos que constituyen nuestro corpus de estudio son analizados a partir de segmentos que corresponden a oraciones divididas en cláusulas. Una cláusula es considerada aquí como una unidad que contiene un predicado unificado, es decir, un predicado que expresa una sola situación, expresada por un sujeto, un predicado y al menos otro tipo de elemento (Aissen, 2003; Radford *et al.*, 1999; Tallerman, 1998; Berman y Slobin, 1994). A partir de las definiciones de la noción de cláusula que aportan estos autores, podemos determinar de manera precisa los elementos y características que consideramos para nuestro análisis de los textos argumentativos.

Radford *et al.* (1999) sostienen que las oraciones pueden estar dadas por una sola cláusula siempre y cuando ésta lleve un significado completo; y hacen la diferenciación entre cláusula y frase. Una cláusula, según estos autores, tiene un sujeto y un predicado, las frases por el contrario no expresan una predicación, por lo tanto no tienen sujeto. Por ejemplo: “les chaises blanches et le tables vertes” (‘las sillas blancas y las mesas verdes’). En este estudio se consideran como cláusulas todos los segmentos que expresan una predicación, es decir, un significado completo.

Para Berman & Slobin (1994), la cláusula es cualquier unidad que contenga un predicado unificado, esto es, cualquier predicado que expresa una situación única (actividad, evento o estado) incluyendo formas verbales conjugadas o no, así como estructuras con verbos elididos. Así, podemos encontrar en nuestro análisis que en algunas ocasiones una cláusula estará dada por verbos no conjugados. Por ejemplo: “Il faut faire un effort de plus” (‘es necesario hacer un esfuerzo extra’)

Según Aissen (2003), la cláusula es cada unidad que tiene un núcleo predicativo (un predicado y sus argumentos), con una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). Ejemplo:

“Charles n’a pas voulu partager son déjeuner avec Pierre” (‘Carlos no quiso compartir su almuerzo con Pedro’); la predicación cuenta con todos sus argumentos en este ejemplo: sujeto, objeto directo e indirecto, así como la marcación de tiempo en el verbo, marca de polaridad y modo.

La cláusula puede tener adjuntos de varios tipos (frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como predicados secundarios). Aissen llama esta combinación mínima núcleo predicativo. En nuestro análisis, los adjuntos son, como explica Aissen, modificadores de una cláusula principal; no son considerados como una cláusula independiente. Por ejemplo: « On est arrivés à la maison où on a été la dernière fois» (‘llegamos a la casa donde estuvimos la vez pasada’) (“donde estuvimos la vez pasada” es una predicación secundaria que depende de la principal “llegamos a la casa”).

Para hacer la división en cláusulas de un texto, es necesario definir cada tipo de oración y las cláusulas que las forman. Una oración que tiene un solo predicado, expresa un solo evento y por lo tanto también está formada por una sola cláusula. Las oraciones simples consisten en una sola cláusula (Tallerman, 1998). Por ejemplo: “Luc travaille beaucoup tous les jours” (‘Luc trabaja mucho todos los días’). Esta oración tiene un solo predicado, por lo tanto se trata de una cláusula simple.

Las oraciones complejas pueden mantener una relación de coordinación o de subordinación entre las cláusulas que las forman. En la coordinación las cláusulas están unidas por medio de conjunciones coordinantes, que hacen que las cláusulas se encuentren en el mismo nivel. En este tipo de oraciones, las cláusulas tienen el mismo estatus sintáctico. Puede ser que a su vez ambas tengan subordinadas pero la coordinación se da con las principales. Por ejemplo: “Il est arrivé et nous a tout dit” (‘llegó y nos dijo todo’). Aquí las dos cláusulas tienen el mismo estatus o jerarquía. En “Me duele la cabeza de tanto ruido *pero* no quiero una pastilla que me haga dormir”, el nexos adversativo “pero” establece una relación de coordinación entre las dos cláusulas principales. En cuanto a cláusula “no quiero una pastilla que me haga

dormir”, ésta tiene a su vez una cláusula subordinada incrustada: “que me haga dormir”.

En la subordinación, las cláusulas no tienen el mismo estatus sintáctico, la subordinación implica tener una cláusula principal más cláusulas subordinadas que están empotradas en otras que forman parte de la principal (Riegel *et al.*, 1994). Se dice que están empotradas porque están llenando un argumento que falta a la principal (Tallerman, 1998). Es importante considerar que no todas las cláusulas empotradas ni todas las principales son independientes. Además, no es obligatorio que la cláusula principal preceda a las subordinadas. Cada oración tiene sólo una cláusula principal, pero un número potencialmente infinito de cláusulas empotradas. Ejemplo: “Alberto veut que tu l’accompagnes au concert” (‘Alberto quiere que le acompañes al concierto’). La cláusula “que le acompañes al concierto” es dependiente de la principal (“Alberto quiere”) y cumple uno de los argumentos del verbo; se trata de una subordinada completiva (sustantiva en español). En el caso de “El restaurante chino *en el que sugeriste que comiera* es excelente”, encontramos dos subordinadas: “en el que sugeriste” (subordinada relativa o adjetiva); y “que comiera” (subordinada completiva o sustantiva).

En oraciones subordinadas, la “cláusula principal” no equivale a “verbo principal”, porque la cláusula principal se aplica al verbo que carga la predicación básica y no siempre éste está conjugado. Ejemplo: “Je pense rentrer un jour en Espagne” (‘pienso volver algún día a España’). Por otro lado, cuando tenemos un verbo finito más varios verbos infinitivos, en lugar de tener subordinación, tenemos verbos seriales. Por ejemplo: “He estado intentando salir”, “Quiero bañarme”, “Salieron a pasear”, etc.

El concepto de cláusula, así como las especificidades que cada autor aporta al mismo son esenciales para la división en cláusulas que realizamos y para el análisis de los textos argumentativos considerados en el presente trabajo de investigación.

2.3 El aprendizaje colaborativo : modalidad pedagógica en la enseñanza de lenguas

En los últimos años se ha observado un interés cada vez mayor por buscar nuevas y mejores maneras de enseñar y de aprender en los diversos ámbitos educativos. Esta preocupación generalizada ha dado como resultado mayor investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje. En este contexto, el aprendizaje colaborativo continúa siendo una estrategia pedagógica fundamental para la enseñanza y el aprendizaje modernos.

Se puede definir al aprendizaje colaborativo como el proceso que se da en grupo con la finalidad de lograr objetivos comunes. De acuerdo a los principios del constructivismo social, el trabajo colaborativo y la interacción social originan la construcción colectiva del conocimiento, proceso a través del cual son considerados los saberes, las capacidades y las competencias de todos los miembros de un grupo (Nunan, 1992 ; Vigotsky, 1984 y 1977, en Vinagre Laranjeira, 2010). Por otro lado, este proceso es gradual y requiere que los miembros se encuentren mutuamente comprometidos en el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia (Johnson *et al.*, 2008). Este trabajo grupal facilita el compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro y el construir consenso con los demás.

2.3.1 El aprendizaje cooperativo vs el aprendizaje colaborativo

Es preciso recordar aquí brevemente la diferencia específica entre los conceptos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, señalada por algunos autores.

Con respecto al aprendizaje cooperativo, Johnson *et al.* (2008); Deaudelin & Nault (2003); y Henri & Lundgren-Cayrol (2001) hacen referencia al trabajo en equipos en donde las tareas a realizar y los objetivos del grupo son establecidos por

el profesor. Se hace una división de la tarea que se debe llevar entre los integrantes del equipo y se asigna una responsabilidad a cada uno de ellos. Finalmente la resolución del problema es la suma o acumulación de sub-tareas realizadas por cada uno de los miembros del grupo. Este tipo de trabajo está más bien basado en una concepción tradicional del aprendizaje en donde el maestro es considerado como el poseedor del conocimiento (experto) y la autoridad en el aula. A través del trabajo cooperativo se busca llegar a resultados correctos o más o menos lógicos, en donde el profesor es el especialista calificado para resolver cualquier discrepancia o duda. En este tipo de aprendizaje, la división de tareas y roles es muy definida y estructurada. En la literatura especializada se ha utilizado mucho más este concepto en estudios con niños (educación primaria o secundaria), mientras que el concepto de aprendizaje colaborativo se ha aplicado generalmente a contextos universitarios.

Con respecto al aprendizaje colaborativo, los autores señalan que éste es mucho más flexible y menos estructurado (Vinagre Laranjeira, 2010; Deaudelin & Nault, 2003; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Todos los miembros de un grupo, incluido el profesor, son responsables de construir juntos los saberes. Dicho de otro modo, se subraya principalmente el proceso de construcción compartida del conocimiento a través de la discusión, la argumentación, la exposición de opiniones diversas y la negociación, con el fin de desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes.

Podríamos decir que el aprendizaje cooperativo busca movilizar habilidades referentes al desarrollo de destrezas relativamente fijas o de bajo nivel (“destrezas cerradas”); por ejemplo, un procedimiento para hacer divisiones largas; mientras que el aprendizaje colaborativo desarrolla destrezas menos fijas, más complejas (“destrezas abiertas”), las cuales implican mayor interacción entre los miembros de un equipo; por ejemplo, la argumentación y la negociación (Bruffee, 1999).

Para el presente trabajo de investigación, utilizamos específicamente el concepto de aprendizaje colaborativo. Las tareas de escritura que proponemos para desarrollar la competencia escrita en lengua extranjera de nuestros estudiantes universitarios están orientadas por el aprendizaje colaborativo, siendo éste un enfoque mucho más abierto, mayormente centrado en el proceso de aprendizaje y especialmente adaptable a los contextos educativos universitarios.

2.3.2 Fundamentación teórica del aprendizaje colaborativo

Diversas teorías y corrientes en los campos de la psicología, la antropología y la educación han contribuido a la evolución del aprendizaje colaborativo, proceso que acentúa el carácter social de la construcción del conocimiento y que favorece por ende las interacciones sociales (Deaudelin & Nault, 2003; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

A continuación sintetizamos los fundamentos teóricos más significativos del aprendizaje colaborativo.

2.3.2.1 El constructivismo

El constructivismo de Jean Piaget (1932 y 1928, en Vinagra Laranjeira, 2010) busca determinar cómo se produce el desarrollo cognitivo de los individuos. Para este autor, el desarrollo cognitivo sucede como consecuencia de la interacción entre un sujeto y un objeto origen del interés de este sujeto. El cerebro humano funciona con esquemas de significado que están sometidos a una adaptación permanente mediante procesos continuos y simultáneos de asimilación (los esquemas del sujeto son modificados para adaptarse e incorporar elementos del objeto) y acomodación. Esta idea de construir el conocimiento es fundamental para el aprendizaje colaborativo. En este contexto, aprendemos cuando construimos un esquema nuevo sobre los ya existentes, a través de las preguntas que hacemos y las respuestas que desarrollamos.

2.3.2.2 La teoría sociocultural

Mientras que Piaget argumenta que cada individuo debe elaborar su propia versión de la realidad, Vygotski (1934 y 1930, en Vinagre Laranjeira, 2010) enfatiza la importancia de los aspectos sociales y culturales para el desarrollo humano. Para Vygotski, es fundamental discutir la versión individual de la realidad con los demás para llegar a un nivel superior de conocimiento, esto a través de un proceso de mediación. Este autor subraya la importancia de las contribuciones sociales al proceso de desarrollo del individuo: a mayor interacción social, mayor es el conocimiento y mayores son las posibilidades de actuar. Asimismo, las funciones mentales son más robustas.

2.3.2.3 El aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento implica que un sujeto, en vez de recibir información de manera pasiva, descubre los conceptos y sus relaciones, los reordena y los adapta a su esquema cognitivo, esto quiere decir que es activo y aprende cosas al interactuar con su medio. Las aportaciones teóricas de Bruner (1966, 1960, en Vinagre Laranjeira, 2010) presentan una influencia importante del trabajo de Vygotski. Para Bruner, el proceso de aprendizaje es activo y consiste esencialmente en lo que él denomina categorización. El objetivo de la categorización es simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción. Bruner propuso el término de *andamiaje* para describir la interacción tutorial entre un adulto y un niño (lo que Vygotski denomina diálogo cooperativo y colaborativo). El papel del adulto en el entorno educativo no sólo lo asume el profesor sino también los compañeros. En este enfoque la actividad mental humana no se produce en solitario.

2.3.2.4 La teoría de la actividad

Esta teoría tiene su origen en la teoría sociocultural de Vygotski y fue desarrollada por Leontiev (1947, citado por Vinagre Laranjeira, 2010). Según este autor, cuando los individuos interactúan con el entorno, el resultado consiste en la

creación de herramientas o artefactos. Estas herramientas son formas exteriorizadas de los procesos mentales y, a medida que los procesos mentales se manifiestan como herramientas, son más fácilmente accesibles y comunicables. La teoría de la actividad considera que el sistema de trabajo o actividad va más allá del actor o usuario, ya que también explica el entorno, la historia de la persona, la cultura, la función de la herramienta, la motivación, la complejidad de la acción en la vida real. La unidad de análisis es la actividad motivada dirigida a un objeto.

2.3.2.5 La cognición situada

La cognición situada por su parte, sostiene que el conocimiento es situado, es decir, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. La enseñanza situada destaca la importancia de la actividad y del contexto para el aprendizaje; y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación (transmisión de cultura de una generación a otra) en el cual los estudiantes se integran gradualmente en una comunidad o en una cultura de prácticas sociales. Brown, Collins y Duguid (1989, citados por Vinagre Laranjeira, 2010) formularon una estrategia de instrucción basada en el aprendizaje cognitivo (se refiere a la formación de un aprendiz en las destrezas de un oficio), ya que las estrategias y habilidades no se transfieren bien cuando no se han aprendido en contextos situados.

2.3.2.6 La cognición distribuida

Edwain Hutchins (citado por Vinagre Laranjeira, 2010), a mediados de los años, ochenta propone que el conocimiento humano y la cognición no están limitados al individuo, sino que se distribuyen al asociar recuerdos, hechos o conocimiento con los objetos, individuos y herramientas de nuestro entorno. La cognición distribuida se refiere a un proceso en el que los recursos cognitivos se comparten socialmente para extender los individuales o para conseguir algo que un agente individual no puede alcanzar solo. La significación cognitiva de la cognición distribuida se basa en el hecho de que los seres humanos sólo tienen recursos cognitivos limitados tales

como el tiempo o la memoria. Los logros cognitivos superiores presuponen que un agente usa el mundo externo y a sus compañeros como fuentes (recursos) de conocimiento, organizadores de la actividad y, en general, como extensiones de su propia cognición.

2.3.2.7 El aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un componente muy importante del aprendizaje colaborativo (Jonassen, 2000, en Vinagre Laranjeira, 2010). En el aprendizaje tradicional, primero se expone la información para buscar después su aplicación para la resolución de un problema. En el caso del ABP, primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se vuelve al problema. Desde el momento en que se plantea el problema hasta que se resuelve, los estudiantes trabajan de manera colaborativa en grupos donde comparten la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades y reflexionar sobre actitudes que difícilmente podrían ponerse en acción en un marco de aprendizaje tradicional. El ABP puede considerarse como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de destrezas y actitudes resultan importantes. En este tipo de aprendizaje, los alumnos trabajan en pequeños grupos y, con la ayuda de un tutor, analizan y resuelven un problema seleccionado o diseñado especialmente para lograr ciertos objetivos de aprendizaje.

Cada una de las corrientes antes mencionadas han tenido aportaciones fundamentales para la concepción y la evolución del trabajo colaborativo en los diversos contextos educativos.

2.3.3 Implementación del aprendizaje colaborativo

Para integrar el trabajo colaborativo adecuadamente en los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, es preciso considerar tres elementos esenciales: la conformación de los grupos, los roles de los miembros de los grupos

constituidos y la tarea o proyecto a llevar a cabo por cada grupo de trabajo. Distintos autores en los campos de la psicología y de la pedagogía exponen las especificidades de estos tres elementos (Barkley *et al*, 2007; Deaudelin & Nault, 2003 ; Nunan, 1992).

2.3.3.1 Especificaciones y formación de los grupos

Los grupos que se forman para trabajar en equipo pueden variar en número de integrantes y tiempo en el que permanecerán juntos, según objetivos de cada asignatura o proyecto colaborativo. Para que el trabajo colaborativo sea eficaz, se recomienda que el tamaño del grupo sea entre 2 y 6 personas, ya que, en grupos más amplios, la experiencia se diluye y no se tienen los mismos resultados favorables. El tamaño de los equipos puede depender, por lo tanto, del tipo de grupo, de la naturaleza del trabajo, de la duración de la tarea e incluso del medio físico en el que se trabaja.

Generalmente los defensores del aprendizaje colaborativo recomiendan que el grupo sea lo bastante pequeño para que los integrantes puedan participar plenamente y fomentar su mutua confianza, pero, al mismo tiempo, lo bastante amplio para que haya suficiente diversidad y para que los recursos necesarios para la realización de la tarea de aprendizaje sean significativos (Barkley *et al*, 2007). Los miembros de los grupos pueden ser asignados al azar, seleccionados por los estudiantes o determinados por el profesor. La pertenencia al grupo se puede basar en intereses, habilidades, actitudes o en algunas otras características que el profesor considere convenientes.

Con frecuencia, en la literatura sobre aprendizaje colaborativo, se favorece la creación de grupos heterogéneos porque existe una mayor diversidad de capacidades, conocimientos, aptitudes, etc., y esto puede ser benéfico para que se dé una construcción social del conocimiento y por lo tanto un aprendizaje más eficaz. Sin embargo, también existen desventajas que deben considerarse cuando se

forman grupos heterogéneos; por ejemplo: existe una mayor dificultad para ponerse de acuerdo, los estudiantes más competentes o expertos pueden realizar las tareas sin tomar en cuenta la participación de los menos competentes, puede haber tensión derivada de los desacuerdos. Por otro lado, los grupos homogéneos pueden presentar algunas ventajas, ya que, al tener más características comunes pueden sentirse más cómodos para participar dentro del grupo y puede darse una mejor comunicación, ya que parten de niveles de conocimiento similares.

Un aspecto esencial en la formación de los grupos es promover la responsabilidad individual. Los estudiantes deben ser responsables de aportar el trabajo y participación necesarios en el equipo, así como de recibir y analizar la participación de los otros con respeto, para llegar a una verdadera construcción en común de un producto final.

2.3.3.2 Los roles fundamentales de los participantes en el grupo

Para que los estudiantes puedan realmente adquirir y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse con seguridad en la sociedad actual, desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, es necesario pasar de la enseñanza al aprendizaje; es decir, de contextos de enseñanza basados en el profesor a contextos de aprendizaje basados en los alumnos.

Los estudiantes deben moverse en entornos ricos de información, ser capaces de analizar problemas y situaciones, tomar decisiones y dominar nuevos ámbitos del conocimiento. Deben convertirse en estudiantes que colaboren con otros individuos para realizar tareas complejas y utilizar de manera eficaz los diferentes sistemas de representación y comunicación de conocimiento.

El paso de un aprendizaje centrado en el profesor a uno centrado en el aprendiz puede favorecer la creación de entornos de aprendizaje más interactivos y motivadores para ambos. En estos entornos, los estudiantes se consideran agentes

activos que buscan y construyen conocimiento con un propósito dentro de un contexto significativo. Los estudiantes deben enfrentarse a contextos reales de comunicación, en donde su actividad y práctica sea responsable, auténtica y significativa para su aprendizaje.

Desde este enfoque, el profesor puede adoptar los roles de organizador, gestor, productor, motivador, moderador, coaprendiz, miembro del equipo, especialista en recursos y asesor (Vinagre Laranjeira, 2010; Nunan, 1996; Nunan, 1992). El profesor debe observar que en los grupos de trabajo se dé una construcción colaborativa del conocimiento, un verdadero intercambio de ideas, una negociación eficaz y una toma de decisiones efectiva.

2.3.3.3 Las tareas en el marco del aprendizaje colaborativo

El concepto de tarea, en el área de la enseñanza de las lenguas, en general, y en el marco del aprendizaje colaborativo, en particular, es fundamental. Diversos autores se refieren a la tarea y a su correcta implementación como eje indispensable del aprendizaje significativo. El enfoque por tareas en el ámbito de las lenguas extranjeras expone claramente la noción de tarea y las condiciones para que ésta sea eficaz durante el proceso de aprendizaje de una lengua (Lions-Olivieri & Liria, 2009; Rosen, 2009; Ellis, 2003; Willis & Willis, 1996; Nunan, 1989; Breen, 1987).

Desde hace ya poco más de dos décadas, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se define a la tarea como aquella actividad estructurada que debe ser significativa y útil para el alumno; y que debe propiciar el pensamiento crítico, con pruebas o argumentos que lo respalden. Asimismo, los especialistas recomiendan ampliamente la integración de documentos auténticos y la variación en las modalidades de trabajo (trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo). Una tarea debe favorecer la actividad cognitiva y socio-cognitiva de los aprendices, a través de la reflexión, la comunicación, la interacción, la negociación y la toma de decisiones entre los mismos. La resolución de un problema o la

realización de un producto final es una condición indispensable en la planeación e implementación de una tarea. En el caso específico de nuestro estudio, las producciones escritas de los participantes en nuestra experimentación están orientadas por los principios y condiciones anteriores.

Nunan (1989), precursor del enfoque por tareas en el ámbito de las lenguas extranjeras, distingue entre tareas del mundo real y tareas pedagógicas. Las tareas del mundo real son aquéllas que el aprendiz encontrará exactamente en la misma forma en el mundo real fuera del aula (actividades a las que se enfrentará en la vida cotidiana con el fin de comunicar y de interactuar con su entorno). Las tareas pedagógicas se diseñan no para proveer a los estudiantes con una oportunidad de ensayar su actuación fuera del aula, sino para activar las destrezas lingüísticas y comunicativas emergentes.

En el presente estudio, el diseño de la tarea propuesta a nuestros participantes está basado en los principios de colaboración, responsabilidad compartida, construcción común de un producto, participación reflexiva, exposición argumentada de puntos de vista. Tiene que ver más con una tarea del mundo real, en donde los estudiantes deben discutir un tema (en la lengua meta) que sea de interés para ellos. Hay además un producto final que es un trabajo escrito (texto argumentativo), con vistas a ser publicado posteriormente en contextos reales de comunicación (en un blog por ejemplo).

Asimismo, en nuestro estudio consideramos una secuenciación, de acuerdo con las propuestas de Willis & Willis (1996), quienes sugieren ciclos para la implementación de las tareas en clase de lengua : los estudiantes se enfrentan primero a una pre-tarea (sesión en gran grupo de preparación o de sensibilización al texto argumentativo), enseguida a la realización de la tarea en sí (escritura individual y colaborativa); y finalmente a la focalización de la forma lingüística (la revisión).

2.3.4 Las TICE y el aprendizaje colaborativo

Consideramos importante mencionar brevemente un campo de estudio que ha evolucionado de manera significativa en los últimos años y que está estrechamente relacionado con el aprendizaje colaborativo: las TICE¹⁰.

Desde la aparición de las computadoras, éstas se han convertido en un elemento muy importante en la educación formal. La existencia de varias políticas gubernamentales para facilitar el acceso de los estudiantes a este tipo de tecnologías así lo confirma. En ciertos países y en ciertos contextos, desde los niveles escolares básicos, es común encontrar la utilización de la computadora y de *Internet* como herramientas cotidianas que forman parte de la formación de los estudiantes. Sin embargo, este reciente uso generalizado de las nuevas tecnologías no implica que sea el más adecuado para el verdadero aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Es preciso reflexionar por ende principalmente en la integración pedagógica – y no técnica – de dichas tecnologías para que éstas sean favorables al aprendizaje.

Es importante recordar que hoy en día se llevan a cabo diversas investigaciones en dos campos de estudio que observan simultáneamente los efectos del trabajo colaborativo y de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje : el ACAO¹¹ y el ALAO¹². Para muchos estudiosos (Roberts, 2004; Deaudelin & Nault, 2003; Henri & Lundgren-Cayron, 2001), las TICE pueden apoyar ampliamente el desarrollo del aprendizaje colaborativo, pues dichas herramientas facilitan los procesos de comunicación y de interacción, favorecen el aprendizaje autónomo, el liderazgo compartido, la negociación del significado, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo en grupos. Hacen, en síntesis, el aprendizaje y la enseñanza mucho más flexibles y personalizados (Carrió Pastor, 2007; Caws, 2005; Chanier, 2000).

¹⁰ Tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación.

¹¹ Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador (Computadora).

¹² Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (Computadora).

Profesores e investigadores se han dado a la tarea de buscar mejores maneras de aprender y de preparar a los estudiantes para participar de manera competente en la sociedad actual cumpliendo con las necesidades que ésta impone (Barbera *et al.*, 2008; Barbera & Badia, 2004). Para ello, se han servido de entornos informáticos.

En el caso específico de la PE, *Internet* ha aportado apoyos auténticos y contextos significativos para desarrollar esta habilidad en L2/LE (Plane, 2004; Mangenot, 2000; Mangenot, 19989. Muchos de los estudiantes de esta época están familiarizados con el tipo de intercambio vehiculado por la lengua escrita que se da en los medios informáticos. El hecho de que los estudiantes de lenguas tengan contacto con nativo hablantes de la lengua meta es una ventaja adicional que en otros tiempos no existía, además de que las posibilidades de contar con una retroalimentación correctiva les ayudan a ser más conscientes del uso de la lengua y de su función e impacto social.

La *web 2.0* o *web social* ha producido efectos significativos en la manera en la que aprenden los estudiantes. Muchas de sus herramientas promueven el compromiso educativo enfatizando aspectos colaborativos con una responsabilidad compartida. Esta nueva visión de la informática educativa ha producido también nuevas maneras de aprender una lengua dentro del contexto social y tecnológico en el que nos encontramos (Carrió Pastor, 2007; Mangenot, 2000).

Por lo anterior, en el marco de nuestra investigación, para la elaboración de los textos argumentativos, se decidió que los participantes se apoyarían en un entorno informático. Es decir, los estudiantes utilizaron computadoras para redactar sus escritos individuales y colaborativos. Consideramos que, estando familiarizados con esta herramienta, las producciones serían más ricas a nivel comunicativo, pragmático, sintáctico o gramatical.

3. ANTECEDENTES

En el presente capítulo, exponemos primeramente diversas investigaciones en las que se ha estudiado la calidad o la complejidad sintáctica en textos escritos (narrativos, informativos o argumentativos), en L1 o en L2/LE. Enseguida, presentamos distintas investigaciones en las que se han observado las implicaciones del trabajo colaborativo (en parejas o en pequeños grupos) tanto en el proceso de escritura y/o de corrección en L1 o en L2/LE, como en la calidad y la complejidad de los productos escritos en L1 o en L2/LE, realizados en distintos contextos académicos. Asimismo, reportamos estudios centrados en el análisis de la calidad y complejidad sintácticas de textos específicamente argumentativos, elaborados colaborativamente.

3.1. Investigaciones relativas al análisis de la complejidad sintáctica en textos escritos en L1 / L2 /LE

Existen numerosas investigaciones que han observado diversos elementos de complejidad sintáctica tanto en el discurso escrito como en el discurso oral, en muy diversos contextos de adquisición o aprendizaje de L1, L2 o LE.

Nippold (2005 y 2007) afirma que la edad e instrucción formal de los escritores es uno de los aspectos fundamentales para el logro de la madurez sintáctica, expresada en el grado de complejidad de las producciones escritas. Diferentes autores como Gutiérrez-Clellen y Hotstette, 1994; Scott, 1988; Loban, 1976; Hass y Wepman, 1974; Hunt, 1970 y 1965, han demostrado que a mayor edad y grado de escolaridad de los aprendices, las oraciones de éstos aumentan gradualmente en longitud, complejidad y densidad de información; y que son capaces de producir un discurso más lógico y coherente.

Sin embargo, Menyuk (1977) sostiene que aunque los estudiantes universitarios cuentan generalmente con mejores habilidades lingüísticas que los individuos con una educación secundaria, incluso los adultos bien educados a veces tienen dificultad en el manejo de ciertos aspectos gramaticales y sintácticos en sus escritos.

En este mismo contexto, Nippold *et al.* (2005) sugieren que el desarrollo sintáctico está relacionado con la cantidad de exposición que se recibe en la escuela de estructuras complejas (por ejemplo, con relación al uso de conjunciones adverbiales). De esta misma manera, Steffani y Nippold (1997), en un estudio realizado con adultos jóvenes nativos hablantes del inglés y no nativos hablantes de origen japonés -quienes llevaron a cabo tareas de lectura y escritura-, demostraron que los hablantes nativos superaron a los no nativos en ambas tareas. Steffani y Nippold también encontraron que para los hablantes no nativos, el grado de competencia en el uso de conjunciones adverbiales está relacionado con la cantidad de experiencia que habían tenido con el idioma inglés. Aunque ambas tareas fueron difíciles para los hablantes no nativos, la tarea de escritura fue particularmente difícil para ellos. Es por tanto esencial considerar el grado de competencia que un no nativo hablante ha alcanzado en la lengua meta, para determinar el tipo de tarea en PE que puede realizar. Del mismo modo, se debe tomar en cuenta que la PE es una competencia compleja que implica un mayor esfuerzo para un no nativo hablante. Tal es el caso del grupo de estudio con el que se llevó a cabo el presente trabajo de investigación.

El tipo de subordinación demuestra el grado de incrustación y por lo tanto también refleja el grado de complejidad sintáctica en un texto. Loban (1976), en un estudio longitudinal que realizó con estudiantes norteamericanos de diferentes niveles de escolaridad (de los grados 1, 3, 6, 9 y 12), examinó la proporción de los distintos tipos de cláusulas subordinadas encontradas en muestras de lengua oral y escrita en L1. Este autor concluyó que aunque los estudiantes utilizaron todos los tipos de subordinadas, las cláusulas nominales tendieron a predominar en el

lenguaje hablado, mientras que las cláusulas adverbiales tendieron a predominar en el lenguaje escrito. Este resultado es consistente con la observación hecha por Scott y Stokes (1995), quienes demostraron que estructuras complejas, tales como las cláusulas adverbiales, pueden ser difíciles de procesar y por lo general se producen en un lenguaje más sofisticado y formal, tal como la escritura académica. Loban (1976) señala, sin embargo, que ciertos tipos de oraciones verbales, cuando se utilizan en lugar de las cláusulas dependientes, sugieren una mayor complejidad sintáctica (por ejemplo ciertas oraciones con participio o gerundio). La mayor sofisticación de estas oraciones apoya la opinión que una mayor longitud de la oración no siempre implica una mayor madurez sintáctica en el lenguaje hablado y escrito (Scott, 1988b). Sin embargo, el uso de oraciones subordinadas es un importante indicador de madurez sintáctica (Gutiérrez-Clellen y Hofstetter, 1994).

Crowhurst y Piche por ejemplo (1979) examinaron composiciones escritas en inglés (L1), por 240 estudiantes norteamericanos de los grados 6 y 10 (de 11 y 15 años, respectivamente). En cada nivel, 40 estudiantes escribieron en uno de los tres géneros diferentes - narrativo, descriptivo o persuasivo - y cada estudiante escribió seis composiciones para cada género en un período de varias semanas. Crowhurst y Piche indicaron que la complejidad sintáctica era mayor en el género persuasivo.

Véliz *et al.*, por su parte (1991, en Veliz, 1999), encontraron en un estudio que las estructuras oracionales producidas variaban significativamente en su complejidad dependiendo del modo de discurso: los textos narrativos presentaron menor complejidad, mientras que los argumentativos y los expositivos presentaban indicadores de mayor complejidad.

En otro estudio, Muñoz (1993, en Veliz, 1999) mostró que los índices de madurez sintáctica eran significativamente más elevados en los textos argumentativos que en los narrativos (en séptimo año básico y séptimo año medio).

La pluralidad de los autores ha confirmado así que la escritura persuasiva es uno de los discursos más difíciles de expresión porque requiere niveles avanzados de desarrollo sintáctico, semántico y pragmático; aunque puede introducirse a niños desde edades de 8-9 años, este tipo de discurso sigue siendo un reto, incluso en la edad adulta, ya que exige que la escritura del individuo sea organizada, lógica y convincente simultáneamente.

3.2. Investigaciones sobre los efectos del trabajo colaborativo en la escritura en L1 / L2 / LE

Se han realizado distintos estudios que buscan establecer correlaciones entre la escritura realizada en modalidad colaborativa y la calidad de los textos producidos. Marin (2010), por ejemplo, realizó un estudio longitudinal en Quebec, Canadá, a través del cual buscó comparar y evaluar la calidad de producciones escritas realizadas en parejas por alumnos de primer año de primaria a partir del tipo de parejas, analizando las variables de “sexo” y de “nivel de competencia escrita” en L1 (francés), para verificar la influencia del tipo de parejas en la calidad de las producciones escritas y para observar si la calidad de la producción escrita en diadas variaba según el momento de la realización de los textos (al inicio o al final del año escolar). Se contó con la participación de 30 alumnos que fueron divididos en parejas con diferentes niveles de competencia en producción escrita (niño + competente con niña - competente; niño - competente con niña + competente; niño + competente con niña + competente; niño + competente con niño + competente; niña + competente con niña + competente). En relación a la variable sexo, al final del primer año se observó una diferencia entre la escritura de hombres y mujeres, pero ésta no fue significativa. Para determinar la calidad de las producciones escritas, se consideraron los componentes grafémicos (la dimensión fonográfica y morfográfica), así como diferentes criterios provenientes de aspectos visiográficos. De acuerdo a los componentes analizados, el autor concluyó que la colaboración es benéfica en la calidad de textos de jóvenes escritores, ya que encontró que los textos mejoraban de la primera a la última redacción del año escolar.

Por otro lado, Shehadeh (2011) investigó la eficacia y las percepciones de varios estudiantes en una tarea de escritura colaborativa en L2 (inglés). La investigación implicó a 38 estudiantes universitarios de primer año, de dos clases intactas (se tomaron los grupos completos tal y como se inscribieron los estudiantes sin eliminar a nadie), en una universidad de los Emiratos Árabes Unidos. Una clase contaba con 18 estudiantes y fue considerada el grupo experimental, y la segunda contaba con 20 estudiantes y fue considerada el grupo de control. En el grupo de control, se realizaron tareas de escritura individuales; en el grupo experimental, estas mismas tareas fueron realizadas en parejas. El estudio duró 16 semanas e implicó una pre y una post prueba. La calidad de escritura fue determinada analizando varios aspectos de los escritos tales como el contenido, la organización, la gramática, el vocabulario, el procedimiento de escritura del texto. Los resultados del estudio mostraron que el trabajo colaborativo tenía un efecto significativo sobre la escritura de los estudiantes en L2; sin embargo, este efecto variaba de una habilidad de escritura a otra. Expresamente, el efecto era significativo para el contenido, la organización y el vocabulario, pero no para la gramática. Como Shehadeh discute, es posible que esto fuera porque los participantes implicados en el estudio eran principiantes y por consecuencia no tenían el conocimiento de lengua para ayudarse uno a otro en este aspecto del escrito. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes en la condición de escritura colaborativa encontraron la experiencia agradable y sintieron que esto contribuyó a su estudio de la L2. Los estudiantes expresaron también que el funcionamiento en pares había mejorado su capacidad de escritura y su seguridad en sí mismos. El estudio encontró que generalmente los principiantes disfrutaron trabajando la escritura colaborativamente, y la mayoría dijo que ellos escogerían aquella opción otra vez.

En otro ámbito, Mulligan (2011) diseñó un programa de escritura colaborativa para las clases de inglés como lengua extranjera en una universidad privada de Kyoto. En este estudio se consideraron tanto las observaciones de los investigadores acerca del proceso de escritura de los estudiantes, así como las opiniones de los propios alumnos con respecto a esta experimentación. Participaron

cuatro grupos en el programa. Se impartieron clases de escritura avanzada a los dos primeros grupos un año entero, con alrededor de 35 estudiantes por clase. El primer semestre se enfocó a la escritura de párrafos y el segundo semestre se concentró en la escritura de ensayos. Los puntajes de TOEFL para casi todos los grupos fueron elevados. En el grupo 1, los rangos fueron desde 475 hasta 525; y en el grupo 2, desde 520 hasta 620. El grupo 3 estuvo entre los 377 y 425 y el grupo 4 por encima de los 550. A los primeros dos grupos, en primer semestre, se les pidió que escribieran párrafos que se enfocaran en el proceso, clasificación, causa y contraste, para después redactar ensayos completos. El grupo 3, que era de menor nivel, trabajaba en este tipo de párrafos por completo en el primer semestre. Para el segundo semestre se les expuso un formato de ensayo. Al cuarto grupo, compuesto por estudiantes de segundo año, se le pidió que escribiera proceso, clasificación, causa/efecto, comparación/contraste, así como un escrito de problema solución, que consistía en una extensa investigación de 10 páginas. Los resultados obtenidos mostraron que más del 70% de los borradores no requirieron correcciones finales, ya que los textos eran revisados y editados en pareja. Se encontraron pocos errores tipográficos, de ortografía y errores simples de gramática. Desde la evaluación del proceso completo y la de los estudiantes, los autores concluyeron que el enfoque bien aplicado puede tener un impacto positivo en la escritura de los estudiantes.

En otro contexto, TBT Do (2011) buscaba medir el impacto de la revisión colaborativa en andamiaje (un escritor más capacitado que ayuda a uno menos experto) en la calidad de textos escritos en LE por estudiantes vietnamitas de francés. Contó con la participación de 22 estudiantes de primer año del departamento de francés de la Universidad Nacional de Hanoi. La mayoría tenía 18 años y había hecho por lo menos 3 años de francés. Fueron puestos en parejas: 6 heterogéneas y 5 homogéneas. Los estudiantes revisaron 5 textos de sus pares con ayuda de un entrenamiento de 4 semanas dado por el profesor-investigador, a partir de cuestionarios para la revisión elaborados por el propio investigador. Se formaron 2 grupos: el experimental y el de control. En el grupo experimental había una etapa de revisión colaborativa y una etapa de reescritura antes de la revisión del profesor. En

el grupo control, las redacciones pasaban directamente a la revisión hecha por el profesor. TBT Do encontró que la revisión colaborativa tuvo un impacto muy positivo sobre la competencia de revisión de los estudiantes de la clase experimental, éstos hicieron más retroalimentaciones sobre la textualidad, más explicaciones, menos explicaciones perdidas, menos correcciones erróneas, más revisiones iniciadas por la pareja, logradas en el texto realizado con revisión colaborativa que con la no colaborativa. Se realizaron progresos en términos de la capacidad de revisar un texto. Y releían más su texto durante la redacción que los de la clase control. Sin embargo, hicieron menos retroalimentaciones o comentarios sobre el aspecto lingüístico del texto. En términos de realización, sólo los estudiantes muy buenos de la clase experimental lograron progresos significativos entre el pre-test y el post-test. Ninguna diferencia significativa fue observada a nivel lingüístico (sintaxis, vocabulario, ortografía). En la opinión de los estudiantes de la clase experimental, las ventajas de la revisión colaborativa no fueron las mismas según el nivel de francés. Las 13 semanas de experimentación parecieron insuficientes para los demás estudiantes para llegar a la automatización.

Por otra parte, Fernández Dobao (2012) investigó los posibles beneficios que se pueden obtener en las tareas colaborativas de escritura. Esta investigadora comparó las mismas tareas de escritura realizadas individualmente o colectivamente (grupos de cuatro alumnos, parejas y alumnos solos). Analizó los textos que se produjeron y las interacciones orales entre los grupos, a medida que colaboraron para escribir sus textos, con el fin de responder a las preguntas: ¿El número de participantes en una tarea de escritura colaborativa afecta o tiene implicaciones en la precisión, fluidez y complejidad de los textos escritos producidos? ¿El número de participantes en la versión colaborativa de la tarea de escritura tiene efectos favorables o no favorables en la frecuencia y la naturaleza de los episodios relacionados con el lenguaje? El estudio se llevó a cabo con 111 estudiantes nativo hablantes de inglés en clase de intermedio de español como lengua extranjera, 83 mujeres y 28 hombres, de edades de 18 a 30 años. Los estudiantes recibían una revisión gramatical del tiempo pasado para organizar después un grupo de imágenes

que les permitirían redactar una historia. Los textos redactados fueron analizados en cuanto a su precisión, fluidez y complejidad tanto sintáctica como léxica. La fluidez, que se concentró en la longitud del texto, se midió con base al número total de palabras producidas (cláusulas y Unidades T). De un total de 51 textos escritos, se obtuvieron los resultados siguientes: los grupos produjeron más cláusulas sin errores por texto que las parejas; en cuanto a la precisión, la diferencia entre los textos escritos por parejas y de manera individual no fueron estadísticamente importantes; los textos escritos de manera individual fueron considerablemente más largos que los escritos colaborativamente; en términos de complejidad léxica y sintáctica, los textos que se escribieron de manera colaborativa, tuvieron en promedio una palabra más por unidad T que los que se hicieron de manera individual. Sin embargo, los análisis comparativos de la escritura en grupo y en parejas, así como la escritura individual, no produjeron gran diferencia estadísticamente en ninguna de las medidas de complejidad. En resumen, los textos que se escribieron por los grupos fueron significativamente más precisos que los hechos por parejas, pero similares en términos de complejidad y fluidez. Los textos escritos de forma individual eran considerablemente más largos que los escritos en parejas, pero parecidos en todas las medidas de complejidad. Sin embargo, fueron menos precisos que aquéllos escritos en parejas, aunque estas diferencias no eran tan marcadas.

Otros estudios han buscado determinar la importancia de las estrategias usadas durante el proceso de redacción en la calidad de la escritura. Kuiken & Vedden (2002) realizaron un estudio en la Universidad de Ámsterdam, en donde buscaban saber si existe una conexión entre las estrategias usadas durante el proceso de redacción y el resultado de la tarea colaborativa. Estos investigadores deseaban probar si la interacción y la metacognición resulta en mayor percepción y como consecuencia, en un mejor conocimiento de ciertas formas gramaticales y léxicas; y si la calidad sintáctica y léxica del texto producido por los estudiantes es afectado positivamente por la manera en que los estudiantes interactúan entre ellos. Trabajaron con 3 grupos de adolescentes y adultos, estudiantes de holandeses, inglés e italiano como LE, de edades de 16 a 35 años. Los estudiantes fueron sometidos a

una tarea de escritura colaborativa basada en el procedimiento de dictoglosa (un tipo de dictado que no permite la transcripción palabra por palabra sino la reconstrucción de textos). Se analizaron las estrategias que eran utilizadas para la reconstrucción del texto. Los tipos de estrategias analizadas fueron: de búsqueda, de transferencia, de evasión, de deducción, de conocimiento de reglas, entre otros. En este estudio se encontró que: léxicamente, las versiones reconstruidas eran siempre menos variadas que el original; se propone la posibilidad de que el número y tipo de estrategias usadas por los estudiantes depende de la complejidad del texto. No se pudo demostrar con claridad si las estrategias gramaticales y léxicas utilizadas durante la fase de reconstrucción tenían una relación directa con la complejidad gramatical y la riqueza léxica de los textos reconstruidos, por lo que se propone realizar un segundo estudio en donde se limite el enfoque de estudio a la adquisición de una o dos estructuras lingüísticas particulares.

Hamdaoui (2011), por su parte, encontró que sus estudiantes argelinos de francés (L2) mostraban estrategias disfuncionales, ya que no planificaban ni organizaban sus ideas al escribir, tenían problemas en detectar los errores de sus escritos, no revisaban sus borradores y mostraban una tendencia a considerar su primer escrito como el producto final. Este investigador trabajó con 40 alumnos de edades entre los 14 y 17 años (hombres y mujeres) que debían hacer escritos argumentativos sobre temas cotidianos de su realidad sociocultural. Su análisis se basó en la etapa de revisión de textos en donde los estudiantes debían revisar sus redacciones en colaboración con sus pares. Después de un análisis cualitativo de los textos (se establecieron 12 criterios de análisis, tales como la coherencia textual, la utilización de organizadores lógicos y textuales, etc.), encontró que contrariamente a la revisión individual, la revisión en grupo tuvo un efecto más ventajoso y benéfico en la calidad del texto argumentativo; hubo una mejora en la calidad de la escritura y esto en todos los escritores, tanto en los débiles como en los medios y los más competentes. El 50% de los estudiantes que revisaron en grupo contra el 20% de los que lo hicieron de forma individual modificaron la estructura de los textos agregando una introducción y una conclusión. Estos resultados llevaron a Hamdaoui a constatar

que el trabajo de grupo refuerza el “tratamiento” de información en varios niveles de un texto argumentativo (estructura, organización, coherencia), aun cuando los escritos no se realicen de manera colaborativa en su totalidad, sino sólo en la parte de revisión.

Por su parte, Reznitskaya *et al.* (2001) realizaron un estudio con niños norteamericanos de diferentes orígenes, de edades de 9 a 11 años (4^o y 5^o grado), en el que se buscaba examinar los efectos de la participación en la argumentación oral sobre el desarrollo del razonamiento individual expresada en ensayos persuasivos en su L1 (inglés). La participación en la argumentación oral es la característica esencial de un método de discusión en clase denominada razonamiento colaborativo. Una premisa de este método es que el razonamiento es fundamentalmente dialógico y, por tanto, el desarrollo del razonamiento es más completo en entornos dialógicos de apoyo, tales como la discusión de grupo. Los alumnos de 3 grupos participaron en las discusiones de razonamiento de colaboración por un período de 5 semanas. Luego, los alumnos de 3 grupos comparables que no habían participado en el razonamiento colaborativo escribieron ensayos persuasivos. Aunque la etapa de escritura fue en un momento diferente a la discusión de temas por equipos, el haber discutido con sus compañeros el tema antes de escribir un texto argumentativo dio como resultado el que los ensayos de los estudiantes que participaron en el razonamiento colaborativo contuvieran un número significativamente mayor de argumentos pertinentes, contra-argumentos, refutaciones, y dispositivos de argumentos formales.

Es preciso señalar aquí que aunque nuestra investigación se centró en el análisis de textos argumentativos realizados por adultos y no por niños, la investigación expuesta arriba, efectuada con niños, nos parece sumamente interesante, pues presenta hallazgos que coinciden con los elementos que analizamos en nuestro propio estudio.

En otro contexto, Roussey y Gombert (1996) encontraron que los niños pequeños tienen dificultades para escribir textos argumentativos que contengan argumentos bien enlazados y contraargumentos, a pesar de que son capaces de argumentar por vía oral. Con el fin de mejorar la capacidad de los escritores de 8 años de edad (o de baja cualificación) para gestionar la dimensión dialógica del texto argumentativo, se propuso una etapa de escritura colaborativa en la que los niños trabajaron en grupos de dos para componer una argumentación experimental. Estos autores observaron que la escritura cooperativa lleva a textos argumentativos de una mejor calidad, pero sólo si es elaborada por expertos, ya que la cooperación requiere que los sujetos que cooperan tengan un marco común de referencia con el fin de ser capaces de negociar y comunicar sus puntos de vista e inferencias individuales. Roussey y Gombert (1996) analizaron las diferencias entre la composición individual y una situación de colaboración en la que dos participantes redactan un texto conjunto. Los autores haciendo la distinción entre la situación de experto y la de no experto, mostraron que la condición de escritura colaborativa conduce a textos de mayor calidad en cuanto al uso adecuado de un esquema, pero sólo para expertos (escritura adulta sirviendo como referencia). Por el contrario, la escritura colaborativa no ayuda (ni obstaculiza) a los escritores no expertos. Para los no expertos, el razonamiento argumentativo en colaboración implica una mayor carga cognitiva, porque se trata de un diálogo más una argumentación que hay que gestionar de forma simultánea. Esta carga se reduce en gran medida en los escritores más expertos que son capaces de utilizar los medios lingüísticos necesarios para el escrito.

Las investigaciones que comparan textos producidos por alumnos en colaboración con los textos producidos por separado, y sus posibles implicaciones en el aprendizaje y la evaluación, en una L2/LE, no son muy frecuentes. Así lo menciona Storch (2005), quien realizó un estudio sobre la utilización de la escritura colaborativa en contextos de LE y sobre el desempeño de dos grupos de estudiantes de LE. El estudio fue realizado en una clase de escritura de inglés (LE), ofrecida para obtener créditos en una universidad australiana. Los estudiantes a los que se les recomienda

inscribirse en estas clases tienen un dominio intermedio del idioma. Es decir, estos estudiantes tienen la habilidad en Inglés como lengua extranjera requerida para ser aceptados para estudiar en la universidad (un promedio de 6.5 en IELTS o 233 en el examen TOEFL por computadora). Sin embargo, sus puntuaciones en la prueba de diagnóstico indican que requieren atención adicional para su escritura académica, habilidades y precisión gramatical. De los 23 estudiantes presentes en el día de la recopilación de datos, 18 optaron por trabajar en parejas y cinco optaron por trabajar de forma individual. Los participantes en el estudio presentaban diversos orígenes lingüísticos. La mayoría eran estudiantes internacionales de Asia. El promedio de edad de los participantes era de 23 años. Los pares se auto seleccionaron y se componían de dos pares de hombres, cuatro pares femeninos y tres pares masculinos / femeninos.

Los estudiantes que optaron por trabajar en parejas recibieron grabadoras para registrar la conversación. Los diálogos y entrevistas fueron transcritos textualmente. Por lo tanto, el conjunto de datos incluye las composiciones completas y transcripciones de la charla pareja y de las entrevistas. Cada dato fuente se analizó por separado.

Los textos completos de los estudiantes se analizaron utilizando tanto medidas cuantitativas como medidas cualitativas. Las medidas cuantitativas incluyeron medidas de fluidez, precisión y complejidad. La fluidez se midió en términos del número total de palabras. La precisión y la medida de complejidad se basaron en un conteo de unidades T y análisis de cláusulas. Para medir la precisión, se utilizaron dos medidas: la proporción de cláusulas sin errores de todas las cláusulas (CFE / C) y el número de errores por palabra.

En la investigación se encontró que los pares tendían a componer textos mucho más cortos que los estudiantes que escribían de forma individual, a pesar de que las parejas pasan más tiempo en la actividad. En términos de precisión y complejidad, los textos producidos por parejas parecían mejor escritos que los

producidos por los alumnos de forma individual, y más precisos. Los pares tendían a escribir oraciones más complejas, tal como se mide por la longitud de las unidades T de las palabras, la relación de las cláusulas a unidades T, y el porcentaje de cláusulas dependientes. En cuanto a la percepción de los estudiantes, la mayoría de los participantes se mostró positiva acerca de la experiencia, aunque algunos expresaron ciertas reservas acerca de la escritura colaborativa.

En una clase de escritura en L2, las actividades de colaboración se limitan sobre todo a las etapas de pre-escritura y reescritura, sin embargo, no es aplicable a la etapa de la escritura en sí, independientemente de estar en las aulas o con herramientas mediadas por computadora (Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2009). Por lo tanto, según Storch & Wigglesworth (2009), se ha llevado a cabo muy poca investigación para ayudar a comprender la influencia de la colaboración en la fase de escritura. De hecho, se plantea un gran desafío para los investigadores que desean explorar este tema, porque el proceso de escritura en co-autoría es difícil de controlar en las aulas tradicionales. Es en este contexto en el que Storch & Wigglesworth (2009) realizaron un estudio para investigar la utilización de la escritura colaborativa y el desempeño de dos grupos de estudiantes de segunda lengua en donde un grupo trabajó de manera individual y el otro grupo trabajó en parejas. Todos los participantes completaron como tarea de escritura un ensayo argumentativo. Las producciones de los individuos (N=48) y los pares (N=48) fueron comparadas con base en medidas analíticas de fluidez, complejidad y precisión. Dicha comparación reveló que la colaboración impactó positivamente en la precisión del texto, pero no afectó la fluidez o la complejidad de los textos.

Existe un sinnúmero de investigaciones en donde se ha estudiado y demostrado la importancia del uso de las nuevas tecnologías como apoyo para los aprendizajes escolares y en particular para el desarrollo de habilidades lingüísticas, en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Entre los medios más empleados para este fin se encuentran los wikis, el chat, y los foros de discusión, cuyas características y soporte técnico favorecen la colaboración.

Olivier y Pinkwart (2009) realizaron un estudio piloto exploratorio dirigido a estudiar las tecnologías de colaboración que son adecuadas (y las que no lo son) para apoyar la escritura colaborativa, ya que desde hace algún tiempo, la investigación sobre el uso de nuevas tecnologías ha sido dirigida al diseño de herramientas para mejorar la colaboración entre escritores. En el estudio de estos dos investigadores, se comparó el trabajo colaborativo a distancia y presencial. Participaron 4 grupos de 2 sujetos, 2 grupos realizaron trabajo colaborativo presencial y 2 grupos realizaron trabajo colaborativo a distancia. La configuración se diseñó de manera que los estudiantes necesitaban colaborar. En dicho estudio, los grupos estaban formados por cuatro alumnos universitarios a los que se les pidió que escribieran seis cuentos cortos de ficción (con un mínimo de 900 palabras) acerca de un tema que se les daría, contando con un tiempo límite de cuatro horas. Cada uno de los seis cuentos debía ser escrito desde una de seis perspectivas predefinidas, también debían estar entrelazados y desarrollarse en el mismo lugar. Se dijo a los grupos que sus cuentos debían cumplir con los requisitos de calidad en términos de ortografía, estilo de escritura y consistencia entre las historias. Como tal, se requirió la cooperación y comunicación de los estudiantes con el fin de conectar sus historias y dividir el trabajo. Para el estudio, dos condiciones fueron preparadas: una configuración co-ubicada y otra remota. La condición co-ubicada hizo uso de las siguientes tecnologías: en un cuarto en donde se colocaron seis computadoras. Cada computadora utilizó una versión distinta de código abierto del programa Terpword. Este instrumento ofrece todas las herramientas de edición de un procesador incluyendo un contador de palabras. Una característica que le falta es la de verificar la ortografía. Esto NO fue incluido en este programa de manera intencional para incrementar la necesidad de revisar manualmente y exhortar a los participantes a que se ayudaran mutuamente. Un grupo comenzó con la condición co-ubicada, mientras el otro empezó con la condición remota.

En la condición co-ubicada se filmó a los grupos mientras trabajaban con la intención de analizar su interacción social y la coordinación del 'mundo real'. La

conferencia de audio del grupo remoto fue grabada por las mismas razones y todas las pantallas de los usuarios remotos fueron capturadas. El texto en los editores también se salvó, incluyendo información sobre el tiempo de guardado y el usuario que en ese momento estuviese trabajando. Estos archivos y el servidor de archivos de registro permitían el análisis de cuando algún usuario remoto estaba ingresando un texto y cuánto del texto había sido escrito por cada usuario. Esto se diseñó para ver posibles patrones de productividad en el grupo. Los resultados encontrados fueron los siguientes: independientemente de la condición (remota vs. ubicada), hay diferentes fases de trabajo en este tipo de colaboración: Una fase de coordinación y discusión, una fase de escritura y una fase de corrección; las diferentes condiciones del estudio no llevaron a distintos resultados en términos de calidad en el texto. Mientras que el grupo 2 fue mejor que el 1, las clasificaciones dadas por los profesores (quienes estaban de acuerdo mutuamente) no mostraron diferencia, las colecciones de historias escritas en condiciones remotas fueron igual de buenas que las escritas en condición co-ubicada. Los cuatro conjuntos de historias (dos por cada grupo) fueron muy bien escritos, y sobre todo los contenidos de las historias en cada conjunto fueron muy bien entrelazados y alineados, incluso las revisiones fueron más exhaustivas cuando se hicieron a distancia.

En otro ámbito, Hoby y Foucher (2010) analizaron la colaboración vía chat y foros entre estudiantes no especialistas (de Madagascar) y especialistas de la lengua francesa (franceses) para la realización de macro-tareas escritas que favorecieran la mejora de la producción escrita de los estudiantes no especialistas. El estudio fue realizado en Bordeaux, France y presentado en la EUROCALL 2010 (Colloque European Association for Computer-Assisted Language Learning). El objetivo del estudio era el de ayudar a los estudiantes de Madagascar a mejorar su nivel de francés. Para hacerlo, se creó un escenario pedagógico basado en macro-tareas que inducían al trabajo colaborativo. Los participantes fueron 11 estudiantes de Clermont-Ferrant de la Universidad de Blaise-Pascal inscritos en M2 (Master 2) profesional “Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde” (2 nativos del francés y 7 no nativos nivel C1), y 30 estudiantes de Madagascar nivel B1 1º año

(CNEAGR) técnicos o ingenieros en equipamiento rural. La tarea consistía en confeccionar un folleto multimedia dirigido a sus condiscípulos sobre la vida estudiantil en Clermont-Ferrant en francés y los “clermontois” un folleto sobre la protección del medio ambiente en Madagascar (en malgache), el trabajo se desarrolló en dos modalidades presencial y a distancia y se desarrolló durante 12 semanas. Se aplicó un pre-test y un pos-test con la finalidad de conocer las impresiones de los estudiantes en relación a los progresos realizados en francés durante esta formación. Los dos test consideraban ítems similares. Los resultados obtenidos fueron básicamente de carácter apreciativo en donde el 73.33 % de los estudiantes tenían la impresión de haber logrado un desarrollo efectivo de su competencia escrita después de su formación y los investigadores consideran que la tarea final cumplió con los objetivos establecidos y fueron buenas realizaciones escritas.

Como se puede constatar en los artículos presentados anteriormente, en muchos de los estudios que se han realizado en la última década, se analiza el impacto del trabajo en parejas o pequeños grupos en relación a la calidad de los escritos producidos. Sin embargo, el tipo de análisis realizado y los estándares de medición utilizados son tan variados que resulta difícil interpretar con precisión los resultados obtenidos.

Los métodos empleados para estimar la calidad de los textos son por lo tanto muy diversos. La dificultad tecnológica con frecuencia evocada concierne a la débil correlación observada entre las puntuaciones de los diferentes evaluadores, que efectúan medidas subjetivas u objetivas [...] En suma, la calidad de los textos está mal definida o bien su definición operacional contrasta según los diferentes autores [...] disponer de criterios más seguros y probados para medir la calidad de los textos es indispensable para progresar en el estudio de la actividad redaccional: sin embargo esta cuestión ha sido todavía muy poco estudiada. (Barbier, 2004, en Piolat, 2004:181).

Aunque existen investigaciones en donde se analiza el impacto del trabajo colaborativo en la calidad de las redacciones en L1 o en L2/LE, en la mayoría de éstas, los parámetros de análisis para la calidad textual son de carácter apreciativo y

en pocos estudios sobre colaboración se hace un análisis lingüístico más formal. Por esta razón, el presente trabajo de investigación busca aportar datos sobre el trabajo colaborativo en la producción escrita de textos argumentativos en FLE analizando, con el objeto de verificar si la colaboración influye de alguna manera en la complejidad sintáctica y/o en la precisión textual de los textos.

4. METODOLOGÍA

4.1 Introducción

Este capítulo presenta, en su primera parte, una descripción de los sujetos que participaron en nuestro estudio. En una segunda parte, se explica en qué consistió la tarea de producción escrita y el método que se utilizó para la obtención del corpus que se analizó posteriormente. Finalmente, se explica el procedimiento llevado a cabo y los lineamientos considerados para el análisis y la clasificación de los datos de nuestro estudio.

4.2 Participantes

En nuestra investigación, se contó, al inicio, con la colaboración de 14 estudiantes de la Licenciatura de Lenguas Modernas en Francés (LLM-F) de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, una Universidad pública del Estado de Querétaro.

Todas las participantes eran mujeres entre los 21 y 39 años de edad, mexicanas, cuya lengua materna es el español, inscritas en el momento de nuestro estudio, en 1º, 3º ó 7º semestres de la LLM-F, programa educativo en el que se preparan para ser especialistas de FLE. El nivel de lengua de las participantes en el momento de la realización de los textos a analizar era de un DELF B2, según el descriptivo del CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001)¹³. Este nivel en la competencia escrita en FLE fue un requisito indispensable para la participación de las estudiantes en el presente estudio.

¹³ Marco europeo común de referencia para las lenguas. Esta referencia, publicada por el Consejo de Europa, ofrece una base común para la elaboración y evaluación de programas e instrumentos en el campo de las lenguas vivas en Europa. Describe también lo que los estudiantes de una L2/LE deben aprender con el objeto de utilizarlo con fines comunicativos; enumera igualmente los conocimientos y las habilidades que deben adquirir a fin de tener un comportamiento lingüístico y comunicativo eficaz. La descripción engloba también el contexto cultural que sostiene la lengua. En conclusión, el cuadro de referencia define los niveles de competencia que permiten

El nivel de lengua de las estudiantes participantes fue corroborado de dos maneras. Por un lado, a las participantes que no contaban con un certificado oficial acreditando un nivel de DELF B2, en el momento de nuestra investigación, se les evaluó su nivel de producción escrita en francés, a través de un modelo de examen de certificación oficial de DELF B2¹⁴. Dicho examen les fue aplicado una semana antes de iniciar la realización de los textos a analizar (4ª. semana de octubre de 2012). Para la revisión de los productos escritos, se tomaron en cuenta los parámetros y puntajes oficiales establecidos para las pruebas de DELF B2. Por otro lado, a las estudiantes participantes que ya contaban con la certificación oficial del B2 se les solicitó una copia de su constancia acreditando su nivel de lengua escrita, con un mínimo de 60 % sobre 100 %.

Es preciso mencionar que de las 14 participantes consideradas en un inicio en nuestro estudio, se eliminaron a 4, dado que no asistieron a todas las sesiones de trabajo. En total, se consideraron 10 estudiantes. Todas contaban con el nivel de lengua requerido y participaron en todas las sesiones programadas para esta investigación¹⁵.

4.3 Tarea de producción: Procedimiento para la construcción del corpus

Después de la aplicación del examen modelo de producción escrita¹⁶ y de la recopilación de los certificados del DELF B2, las 10 participantes seleccionadas fueron invitadas a participar en tres sesiones de trabajo de PE de textos argumentativos en francés.

medir el progreso del aprendizaje en cada etapa del aprendizaje y en todo momento de la vida. Disponible en el sitio : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

¹⁴ Ver Anexo 1: Modelo de examen de certificación para la producción escrita del DELF B2 (CIEP, 2012).

¹⁵ Ver Anexo 2 : Cuadro descriptivo de las participantes en la investigación.

¹⁶ Ver Anexo 1: Modelo de examen de certificación para la producción escrita del DELF B2 (CIEP, 2012).

A continuación, se describe el procedimiento seguido durante las tres sesiones organizadas para nuestra experimentación.

→ Sesión 1: sensibilización a la argumentación

En la primera sesión se reunieron a las 10 participantes. Para esta sesión, nos apoyamos en diversos documentos metodológicos y prácticos extraídos de *Internet*. La primera serie de documentos trata de la estructuración y las características de los textos argumentativos. La segunda serie son documentos prácticos para la preparación a la elaboración de escritos argumentativos en FLE¹⁷.

Se hizo una introducción al texto argumentativo en FLE, para que todos los participantes recordaran y revisaran sus características y partes que lo conforman. Esto con el fin de tener una idea clara del tipo de trabajo escrito que deberían realizar en las sesiones siguientes. La secuencia pedagógica que se desarrolló en la sesión de instrucción, consistió primeramente en el análisis de la definición del concepto de texto argumentativo. En un segundo momento, se identificó su estructura y características. Finalmente se hicieron ejercicios para diferenciar entre los elementos “argumento”, “ejemplo” y “conclusión”, que corresponden a las diferentes maneras de presentar las ideas en cada una de las secciones que integran este tipo de texto. Esta sesión tuvo una duración de 2 horas.

Las participantes intervinieron en la sesión dando ejemplos de cada una de las partes que conforman un texto argumentativo y haciendo los ejercicios de identificación y producción de argumentos, ejemplos y conclusiones para diferentes temas propuestos en las actividades. Las estudiantes mostraron conocimientos básicos sobre este tipo de textos, ya que la mayoría ya había tenido la experiencia de redactar textos argumentativos en FLE durante su formación universitaria.

¹⁷ Ver Anexos 3 (sitio “Bibliothèque virtuelle”) y 4 (sitio de “l’Association de création pédagogique Euro Cordial”, Programme européen Leonardo da Vinci): Apoyos utilizados en la sesión de sensibilización al texto argumentativo.

→ Sesiones de trabajo 2 y 3: elaboración individual y colaborativa de textos argumentativos

Estas dos sesiones fueron exclusivas para la producción escrita. Aquí las estudiantes realizaron sus composiciones en la modalidad que correspondía para cada grupo de trabajo.

Las participantes fueron divididos en dos grupos de trabajo en donde se combinaron las dos modalidades de producción escrita en cada sesión (escritura individual o escritura colaborativa).

Cada estudiante redactó un texto argumentativo de manera individual y un texto argumentativo de manera colaborativa. Al inicio de las dos sesiones se repartió a cada participante una ficha con las instrucciones precisas de la tarea a realizar¹⁸.

En total se recopilaron 15 escritos: 10 textos redactados individualmente y 5 textos redactados colaborativamente.

El primer tema de redacción fue el siguiente:

« *C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé* »

(Es mejor tener un trabajo agradable que un trabajo bien pagado)

El segundo tema de redacción fue:

« *Pour ou contre la peine de mort?* »

(¿A favor o en contra de la pena de muerte?)

En las tablas a continuación se ilustra la distribución de los binomios y de las modalidades de trabajo individual y colaborativa en las sesiones de trabajo.

¹⁸ Ver Anexos 5 y 6 : Fichas con indicaciones de la tarea de producción.

Tabla 1.1 Distribución de participantes en cada modalidad y sesión

Sesión 1	
GRUPO 1 : Escritura individual	GRUPO 2 : Escritura colaborativa
P1 P2 P3 P4	P5 y P6 P7 y P8 P9 y P10

Sesión 2	
GRUPO 1 : Escritura colaborativa	GRUPO 2 : Escritura individual
P1 y P2 P3 y P4	P5 P6 P7 P8 P9 P10

Las participantes fueron distribuidas de manera aleatoria en los grupos. Cada grupo trabajó en cada sesión el mismo tema de discusión, sólo que en una modalidad diferente de escritura (individual o colaborativa), para observar si la modalidad de trabajo tenía implicaciones específicas en la calidad y/o complejidad y en la precisión textual de las composiciones. También se invirtió la modalidad de trabajo en la segunda sesión, con el objetivo de confirmar si era la modalidad de trabajo la que determinaba en todos los casos una diferencia en las producciones escritas de los participantes (aun cuando pertenecieran a un grupo diferente).

Las participantes tenían la indicación de realizar un texto argumentativo en francés en donde expresaran y discutieran su posición respecto a un tema determinado. Se indicó también que las redacciones serían publicadas en el fórum de discusión de la página de la LLM-F, teniendo como posibles lectores tanto a estudiantes como a profesores de la licenciatura¹⁹. El objetivo de publicar las redacciones es el de proveer a los estudiantes de un contexto real de comunicación escrita (fórum de discusión) teniendo lectores reales y poder así realizar una práctica más significativa de escritura, alejada de las redacciones escolares que sólo son

¹⁹ Los textos no han sido aún publicados, pero se tiene contemplado hacerlo posteriormente en el blog de la LLM-F.

leídas y calificadas por el profesor y en donde los posibles lectores son sólo hipotéticos o imaginarios, lo que también puede determinar el tipo y calidad de las redacciones obtenidas.

Se recordó a los estudiantes que los textos elaborados debían corresponder a la estructura y características de los escritos argumentativos, revisadas en la primera sesión de “sensibilización a la argumentación”.

Los participantes podían abrir sólo el blog de notas en sus computadoras portátiles, ya que esta herramienta no permite la corrección automática de ortografía ni gramática, ni tampoco marca errores. No estaba permitido usar diccionarios impresos ni en línea.

Con relación a la redacción en binomios, se hizo hincapié en la importancia de respetar ciertas reglas básicas de colaboración, tales como:

- Poner atención a los comentarios de sus compañeros.
- Considerar los puntos de vista de su compañero y tratar de encontrar acuerdos para trabajar el texto.
- Compartir sus ideas y puntos de vista y tratar de cooperar lo más posible en todas las etapas de la escritura.
- Corregir la gramática, la ortografía, la cohesión y la coherencia de los textos en equipo.

Las sesiones 2 y 3 tuvieron una duración de 1:30 a 2:00 horas. Se dejó la libertad de terminar en el momento en el que cada participante o cada binomio consideraran que su texto estuviera completo. Los 15 textos (10 redacciones individuales y 10 colaborativas) fueron guardados por el investigador en una computadora portátil al término de cada sesión.

4.4 Método para análisis del corpus recolectado

Las composiciones tanto individuales como colaborativas fueron divididas en cláusulas para su análisis. Para la división de las cláusulas, se consideraron los parámetros propuestos por los autores referidos anteriormente (Aissen, 2003; Radford *et al.*, 1999; Tallerman, 1998; Berman y Slobin, 1994)²⁰. En cada texto se identificaron las cláusulas que presentaban una relación de subordinación y fueron clasificadas y marcadas a partir el tipo de subordinación al que pertenecían según la tradición francesa (Riegel *et al.*, 1994). Para la clasificación de cláusulas subordinadas se emplearon los términos en francés pero en la tabla descriptiva de cada redacción se especifica al mismo tiempo la terminología en español a la que se refiere cada división de cláusulas subordinadas. Cada tipo de cláusula subordinada se marcó con un color específico: las subordinadas relativas (adjetivas) se subrayaron con verde; las subordinadas circunstanciales (adverbiales) se subrayaron con amarillo; y las subordinadas completivas (sustantivas) con azul. Se estableció también una descripción y conteo de nexos de subordinación empleados en cada composición escrita, además de un conteo total de cláusulas.

Existen diversos índices de medición de la complejidad sintáctica. Sin embargo, para este estudio se consideraron sólo algunos índices que han sido generalmente incluidos en estudios de este tipo: número total de cláusulas (longitud del texto), número total de cláusulas subordinadas (longitud del texto) y tipo de cláusulas subordinadas. Éstas determinan el mayor grado de complejidad sintáctica. En cuanto a los nexos de subordinación, éstos sólo se describen y exponen en una tabla descriptiva elaborada para cada redacción.

La precisión textual fue medida en relación a dos parámetros: el número de errores de todo tipo (gramaticales, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, de cohesión, de coherencia, etc.) identificados en cada cláusula; y el número de cláusulas sin error por texto. Ya que ha sido probado que las redacciones

²⁰ Ver apartado 2.4.4 sobre la noción de cláusula.

colaborativas tienden a ser más cortas que las individuales, si se considera solamente el número total de errores, éste índice puede estar determinado por el hecho de que las redacciones individuales son generalmente más largas, lo que llevaría a pensar entonces que éstas son menos precisas con respecto al número de errores. Pero cuando revisamos el porcentaje de cláusulas sin error por texto, podemos determinar con más claridad la precisión textual de cada redacción de acuerdo al total de sus cláusulas. Se comparó también el desempeño de un mismo participante en las dos modalidades de trabajo para determinar si la modalidad influía en la precisión textual (en relación al número de errores) manifestada en composiciones de un mismo escritor.

Después de que las redacciones fueron realizadas en computadoras portátiles, los textos fueron divididos en cláusulas sin necesidad de modificar o transcribir nada. Se respetaron todos los caracteres, la puntuación y el orden originales para cada texto argumentativo. Los datos fueron vaciados en tablas de Excel para su análisis y comparación. Asimismo, en la mayoría de los casos, los datos se representaron en gráficas.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo muestra el análisis lingüístico realizado en las 15 redacciones argumentativas en FLE elaboradas por los estudiantes participantes en nuestra investigación. 10 redacciones fueron realizadas individualmente por cada uno de los participantes y 5 redacciones fueron elaboradas colaborativamente por estos mismos estudiantes, a quienes se les solicitó llevar a cabo la redacción de un segundo texto argumentativo en binomios. Recordemos que el objetivo principal del presente estudio es observar los posibles efectos del trabajo colaborativo en ciertos elementos de complejidad sintáctica y de precisión textual de los 15 textos argumentativos analizados. Para ello, optamos por comparar los escritos efectuados de manera individual con los realizados de manera colaborativa.

En nuestro análisis comparativo, nos centramos entonces en observar primeramente si se presentaron o no diferencias importantes entre los textos en cuanto a tres parámetros fundamentales de complejidad sintáctica: con respecto al número total de cláusulas, al número de cláusulas subordinadas y al tipo de subordinadas en cada uno de los textos.

Enseguida, nos concentramos en observar dos parámetros de precisión textual: el número de errores en general en cada texto y el número de cláusulas sin error también en cada texto. Se estableció además el comparativo de errores de un mismo estudiante en cada modalidad.

Finalmete se realizó una clasificación del tipo y frecuencia de errores encontrados en cada modalidad pedagógica y en total para las dos modalidades en las que se realizaron los textos argumentativos.

Para el análisis de las redacciones, así como se mencionó en el capítulo anterior, se procedió primeramente a una división de los escritos en cláusulas

(Tallerman,1998; Berman & Slobin, 1994; Radford *et al.*, 1999; Aissen, 2003). Cada uno de los 15 textos analizados fue transcrito y dividido en cláusulas. Para cada texto, se elaboró un cuadro descriptivo, en el que se expone la siguiente información: el número de cláusulas totales por texto, el número de cláusulas subordinadas, el número de cláusulas subordinadas relativas (adjetivas), el número de cláusulas circunstanciales (adverbiales) y el número de cláusulas completivas (sustantivas). Asimismo, en este mismo cuadro se incluye el número del texto (del 1 al 15), el código de clasificación de cada texto, el nivel de francés de los estudiantes que redactaron cada texto, la fecha de elaboración de cada texto, la modalidad pedagógica en que fue realizada la composición y el título de la argumentación en francés que se solicitó a las participantes. A continuación, se presenta un ejemplo de dicho cuadro informativo²¹.

Tabla 2.1 Información descriptiva por redacción.

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO DE LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLÁUSULAS
1	1AI	05/11/12	P1 : B2	P.E. Individual	« C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé »	66

No. DE CLÁUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVAS (ADJETIVAS)	CIRCUNSTANCIALES (ADVERBIALES)	COMPLETIVAS (SUSTANTIVAS)
33	8	7	18
NEXOS	Pour lesquelles (1) Que (3) Qui (4)	Même si (3) Pour (3) Dans le cas de (1)	Vb + nom +de + inf. (2) Etre + nom + inf (1) Vb + prep. + inf (4) Vb + inf (1) Vb conjugué + que +Suj Vb (7) Vb + si + Suj. Verb. (1) Présent (1) Pronom de O.D. (1)

²¹ Ver Anexo 7: Redacciones argumentativas individuales y colaborativas (15) divididas en cláusulas, con el cuadro informativo correspondiente de cada una.

Para llevar a cabo el conteo de las cláusulas, éstas fueron numeradas en cada redacción. Asimismo, las cláusulas subordinadas fueron subrayadas con colores distintos para facilitar su análisis: las relativas (adjetivas) se indicaron con verde, las circunstanciales (adverbiales) con amarillo y las completivas (sustantivas) con azul.

Es preciso señalar también que los textos se presentan tal y como fueron redactados por los participantes. Es decir, no se corrigió ningún tipo de error. Éstos fueron únicamente señalados.

Todas las cláusulas presentan una traducción en español.

En el apartado 5.1, exponemos los resultados obtenidos con respecto a los parámetros de complejidad sintáctica analizados, en el apartado 5.2, reportamos los resultados observados en cuanto a los parámetros de precisión textual, y en el apartado 5.3, se presenta el análisis del tipo y frecuencia de errores encontrados.

5.1 Análisis de tres parámetros de complejidad sintáctica

Para presentar los resultados arrojados en nuestro análisis, nos apoyaremos en la Tabla 3.1 (página siguiente), en la que reunimos los tres elementos de complejidad sintáctica que se estudiaron en nuestra investigación (el número total de cláusulas, el número de cláusulas subordinadas y el tipo de cláusulas subordinadas).

Tabla 3.1 Resumen del análisis de los 15 textos argumentativos²²

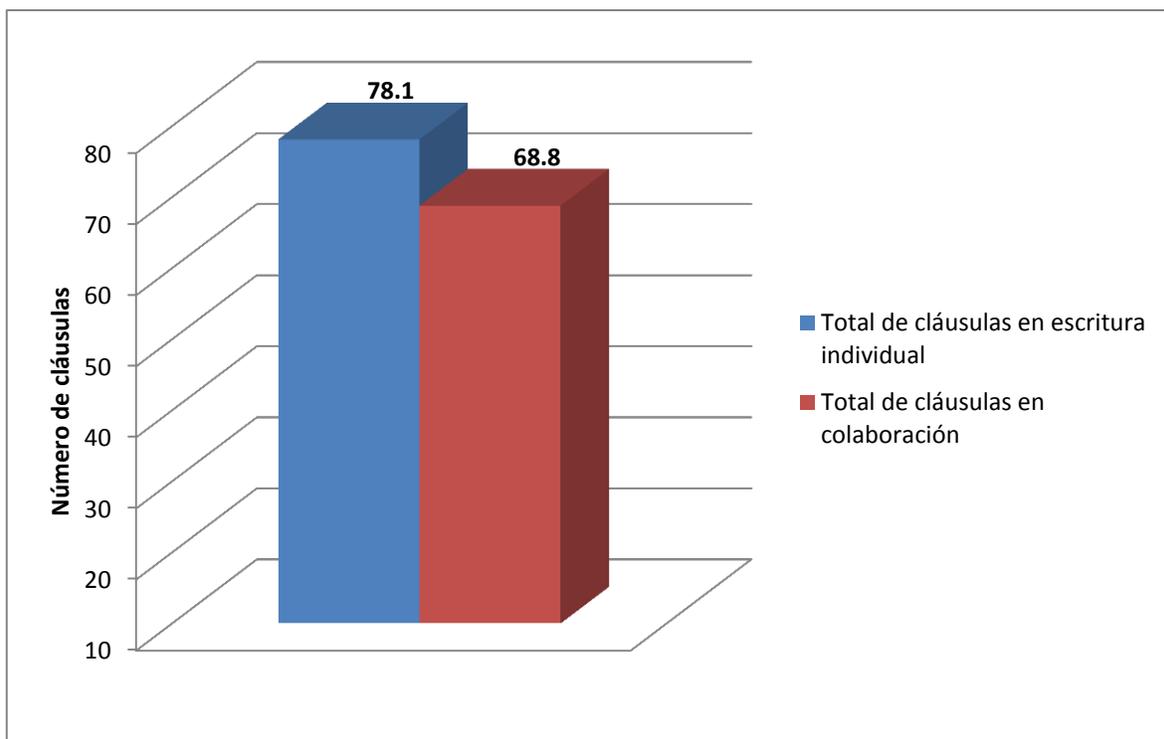
TEXTO	CODIGO DE LA CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS	MODALIDAD DE TRABAJO	TÍTULO DE LA ARGUMENTACIÓN	NÚMERO DE CLÁUSULAS			No. TOTAL DE ERRORES	TIPO DE SUBORDINADAS		
						TOTAL	SUBORDINADAS	SIN ERRORES		REL	CIRC	COMP
1	1AI	05/11/12	P1:B2	P.E. Individual	«C'est un travail agréable et bien payé»	66	33	47	25	8	7	18
2	2AI	06/11/12	P2:B2	P.E. Individual	«C'est un travail agréable et bien payé»	100	48	61	43	15	21	12
3	3AI	05/11/12	P3:B2	P.E. Individual	«C'est un travail agréable et bien payé»	88	60	54	46	18	25	17
4	4AI	05/11/12	P4:B2	P.E. Individual	«C'est un travail agréable et bien payé»	114	61	91	25	17	25	19
5	5BI	22/11/12	P5:B2	P.E. Individual	"Pour être contre la peine de mort"	116	71	45	112	36	17	18
6	6BI	10/11/12	P6:B2	P.E. Individual	"Pour être contre la peine de mort"	65	37	46	22	15	9	13
7	7BI	08/11/12	P7:B2	P.E. Individual	"Pour être contre la peine de mort"	56	34	36	25	6	9	19
8	8BI	08/11/12	P8:B2	P.E. Individual	"Pour être contre la peine de mort"	69	38	55	15	16	8	14
9	9BI	08/11/12	P9:B2	P.E. Individual	"Pour être contre la peine de mort"	55	29	45	11	8	9	12
10	10BI	22/11/12	P10:B2	P.E. Individual	"Pour être contre la peine de mort"	52	23	44	8	2	8	13
11	11AC	06/11/12	P9:B2:P5:B2	P.E. Colaborativa	«C'est un travail agréable et bien payé»	69	33	59	11	7	9	17
12	12AC	06/11/12	P7:B2:P8:B2	P.E. Colaborativa	«C'est un travail agréable et bien payé»	64	37	49	18	10	12	15
13	13AC	06/11/12	P6:B2:P10:B2	P.E. Colaborativa	«C'est un travail agréable et bien payé»	80	48	66	14	10	15	23
14	14BC	08/11/12	P1:B2:P2:B2	P.E. Colaborativa	"Pour être contre la peine de mort"	61	31	40	22	9	13	9
15	15BC	08/10/12	P3:B2:P4:B2	P.E. Colaborativa	"Pour être contre la peine de mort"	70	37	59	14	12	13	12

En la tabla anterior se observa el registro de las redacciones realizadas, 10 redacciones individuales (1 por participante) y 5 redacciones colaborativas (elaboradas por los mismos participantes organizados en binomios).

²² Las abreviaturas al final de la tabla corresponden al tipo de cláusula subordinada: REL: Relativa, CIRC: Circunstancial, COMP: Completiva.

En cuanto a la primera medida de complejidad sintáctica (número de cláusulas por texto), los datos muestran que la modalidad en la que los escritos son más extensos (es decir, modalidad en la que se presentan mayor número de cláusulas), es la individual (Gráfica 1.1). Los escritos individuales contaron con un promedio de 78.1 cláusulas por escrito, mientras que los colaborativos contaron con un promedio de 68.8 cláusulas por escrito. Los resultados coinciden con los reportados en otros estudios (Fernandez Dobao, 2012), en donde las redacciones individuales fueron considerablemente más largas que las colaborativas. La diferencia en número de cláusulas puede explicarse por el hecho de que el trabajo colaborativo implica un mayor esfuerzo de construcción conjunta del escrito, discusiones, búsqueda de acuerdos, etc. Sin embargo esto no implica que la calidad de los textos sea necesariamente inferior en la modalidad colaborativa, como lo analizaremos más adelante.

Gráfica 1.1 Promedio total de cláusulas en cada modalidad pedagógica



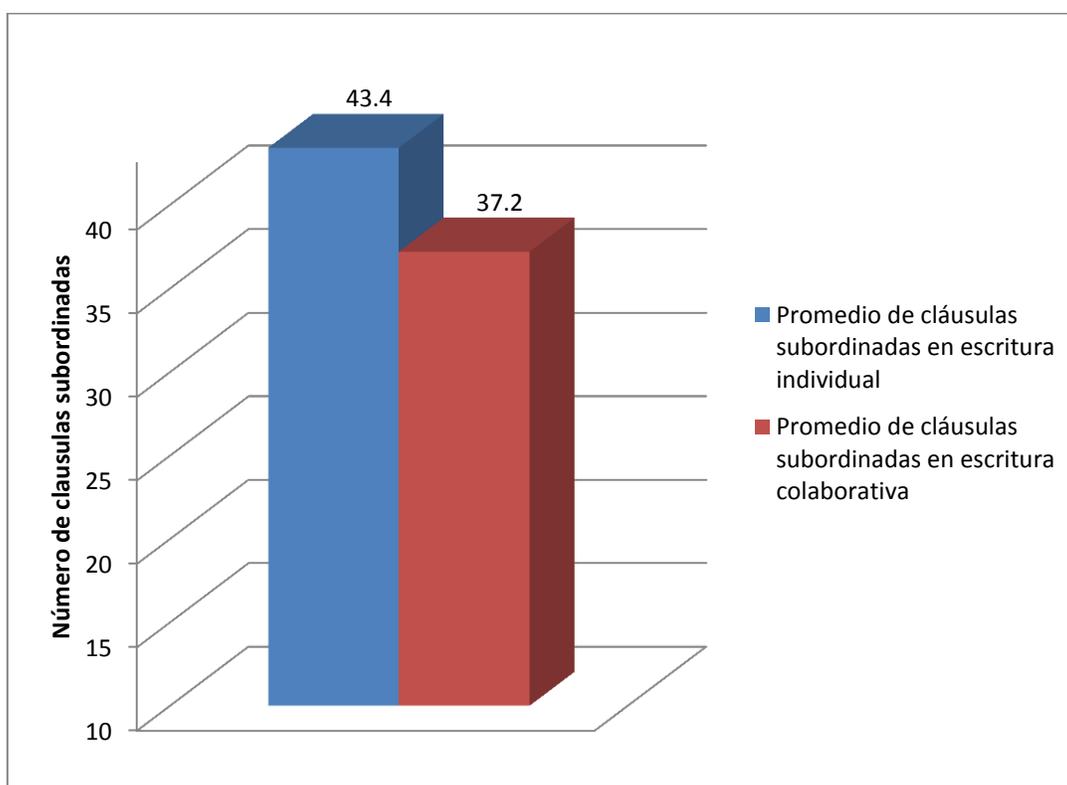
A pesar de que los textos realizados individualmente presentan en promedio mayor número de cláusulas, también podemos observar que es en esta modalidad en donde encontramos mayores contrastes. Tenemos los tres escritos más largos: T2=100 cláusulas, T4=114 cláusulas, T5=116 cláusulas; y también los tres más cortos de todos: T7=56 cláusulas, T9=55 cláusulas, T10=52 cláusulas (ver Tabla 3.1).

La variación tan marcada en la longitud de los escritos podría mostrar que en esta modalidad las diferencias individuales, en cuanto a habilidades para la producción escrita y estilo de los escritores, tienen mayor influencia en las producciones obtenidas. Aquí se manifiestan más claramente diferencias individuales de los escritores como podrían ser: estilo (tendencia a escribir más; el discurso del escritor podría repercutir en sus escritos; escritores repetitivos o específicos; escritores que prefieren realizar enunciados cortos y generalizar; y otros que dan muchos ejemplos o explican a detalle sus argumentos); preferencias personales (el tema de la redacción puede ser más atractivo para un estudiante que para otro); influencia del contexto (el momento y las circunstancias en que se realizaron las redacciones; algunos participantes tendrían prisa por terminar y otros no); etc.

En cuanto a las producciones colaborativas, podemos observar que son mucho más homogéneas en lo que se refiere al número de cláusulas. En el texto colaborativo menos extenso, el T14, se encontraron 61 cláusulas; y en el texto colaborativo más extenso, el T13, se encontraron 80 cláusulas. Como se puede observar, no existen diferencias tan marcadas en su longitud, en contraste con la primera modalidad. Según los enfoques y teorías relativos al aprendizaje colaborativo, esto podría explicarse por la responsabilidad conjunta y compromiso que los integrantes del equipo establecen entre ellos y el texto a construir, lo que les permite menos libertad pero un mayor grado de conciencia de lo que debe ser el escrito, un mayor control del tiempo y mayor grado de co-responsabilidad.

Con respecto al segundo parámetro de complejidad sintáctica analizado, referente al número de cláusulas subordinadas por escrito, podemos observar que en las composiciones individuales los escritos tienen en promedio 43.4 cláusulas subordinadas por texto, mientras que las composiciones colaborativas, éstas cuentan con un promedio de 37.2 cláusulas subordinadas por texto (Gráfica 2.1). La diferencia entre ambos promedios es poca. Por otro lado, considerando que las redacciones argumentativas individuales son en promedio un poco más extensas que las colaborativas, esta diferencia en el promedio de cláusulas por texto no es tan marcada. Desde nuestro punto de vista, el número de cláusulas subordinadas es un poco mayor en las redacciones individuales debido en gran medida a la longitud de los textos.

Gráfica 2.1 Promedio de cláusulas subordinadas en cada modalidad



Al calcular el porcentaje de cláusulas subordinadas por texto (Tabla 4.1), podemos comprobar que no existen diferencias importantes en cuanto a esta medida de complejidad sintáctica. Encontramos que en promedio el 55.1% de las cláusulas

en composiciones individuales son subordinadas, mientras que en las composiciones colaborativas, en promedio el 53.9% de sus cláusulas son subordinadas. A partir de estos datos, podemos entonces observar que la modalidad en la que los textos fueron realizados no influyó en un mayor o menor uso de cláusulas complejas (subordinación).

Tabla 4.1 Porcentaje de subordinación por texto

TEXTO	% de subordinación por texto individual	TEXTO	% de subordinación por texto colaborativo
1	50	11	47.8
2	48	12	57.8
3	68.2	13	60.0
4	53.5	14	50.8
5	61.2	15	52.9
6	56.9		53.9 %
7	60.7		
8	55.1		
9	52.7		
10	44.2		
	55.1 %		

A pesar de que existen diferencias muy marcadas en la longitud de los textos en la modalidad individual, esta diferencia no se ve reflejada en el uso de la subordinación. Podemos observar que no existen diferencias importantes entre los textos de una misma modalidad o entre las dos modalidades en lo que a subordinación se refiere.

Dado que todos los participantes contaban con un nivel homogéneo de dominio de la LE (francés: DELF B2), podríamos plantear la hipótesis de que en grupos homogéneos de nivel de LE, el grado de complejidad sintáctica de los textos elaborados no se ve necesariamente afectado por la modalidad pedagógica de trabajo.

Por otro lado, el análisis del tipo de subordinación empleada en cada redacción mostró que, tanto en las producciones individuales como en las colaborativas, las cláusulas subordinadas completivas (sustantivas) fueron las más utilizadas. En la modalidad colaborativa, las cláusulas circunstanciales (adverbiales) fueron las segundas más usadas; y en tercer lugar las relativas (adjetivas), aunque la diferencia entre estos dos tipos de cláusula no es muy marcada. Tenemos un promedio de 9.6 cláusulas relativas por redacción colaborativa contra un promedio de 12.4 cláusulas circunstanciales por redacción colaborativa. En la modalidad individual, la diferencia es mínima entre las cláusulas relativas con un promedio de 14.1 cláusulas relativas por redacción, contra un promedio de 13.8 cláusulas circunstanciales por redacción (Tabla 5.1 y 5.2).

Tabla 5.1 Tipo de subordinación en redacciones individuales

TEXTO	REL	CIRC	COMP
1	8	7	18
2	15	21	12
3	18	25	17
4	17	25	19
5	36	17	18
6	15	9	13
7	6	9	19
8	16	8	14
9	8	9	12
10	2	8	13
TOTAL	141	138	155
Promedio de cláusulas por redacción	14.1	13.8	15.5

Tabla 6.2 Tipo de subordinación en redacciones colaborativas

TEXTO	REL	CIRC	COMP
11	7	9	17
12	10	12	15
13	10	15	23
14	9	13	9
15	12	13	12
TOTAL	48	62	76
Promedio de cláusulas por redacción	9.6	12.4	15.2

Los resultados obtenidos en el análisis de los parámetros de complejidad sintáctica analizados muestran que es en la longitud de los textos (número de cláusulas por redacción) en donde se manifiesta una mayor influencia de la modalidad pedagógica de trabajo. Los textos colaborativos tienen en promedio menor número de cláusulas y son más homogéneos en su extensión que los escritos individualmente. Sin embargo, a pesar de que los textos individuales tienen en promedio más cláusulas, ésta es la modalidad en donde se presenta mayor disparidad en la extensión textual. En relación a los parámetros de número de cláusulas subordinadas y tipo de subordinación (ver definición de cada tipo de cláusulas subordinadas y ejemplos en el apartado 2.2.6 y 2.2.7, pp. 24-26), se encontró que la modalidad pedagógica de trabajo no influyó en un mayor o menor uso de la subordinación, aunque en las dos modalidades de trabajo el tipo de subordinación más utilizado fue el de cláusulas completivas (sustantivas). Sin embargo, la diferencia entre este número mayor de subordinadas completivas frente al número de subordinadas relativas y circunstanciales tampoco es relevante.

5.2 Análisis de dos índices de precisión textual

Los índices de precisión textual que se consideraron en nuestro análisis son: el número de errores por redacción y el número de cláusulas sin error por texto. En un primer momento, se tomaron en cuenta indistintamente todos los errores de cada redacción. No se distinguió, en un primer análisis, ningún tipo de error. En las Tablas 6.1 y 6.2 siguientes se exponen dichos datos.

Tabla **¡Error! Marcador no definido.**1 Número de errores por redacción

NÚMERO DE ERRORES POR REDACCIÓN	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15
	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 2	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 2	Tema 2					
<i>Textos Individuales</i>	25	43	46	25	112	22	25	15	11	8					
<i>Textos colaborativos</i>											11	18	14	22	14
TOTAL DE CLÁUSULAS POR TEXTO	66	100	88	114	116	65	56	69	55	52	69	64	80	61	70

En el análisis de las medidas de precisión textual, se encontró que las redacciones escritas en la modalidad individual fueron menos precisas en cuanto a dos criterios: el relativo al número de errores y el relativo al número de cláusulas sin error por texto. De acuerdo a la Tabla 6.1, podemos observar que los textos producidos en colaboración (T11, T12, T13, T14 y T15) presentan de 11 (mínimo) a 22 errores (máximo). Y en el caso de los textos producidos individualmente (del T1 al T10), el número de errores va de 8 (mínimo) hasta 112. En este último caso, podemos apreciar que hay una variación muy amplia con relación al número de errores.

De acuerdo a la Tabla 6.2, en donde se presenta el número de cláusulas sin error por redacción, también podemos advertir que los escritos colaborativos manifiestan una mayor precisión gracias a la corrección lograda en binomios que la que se observa en textos elaborados en modalidad individual. La mayor precisión está determinada por la relación que existe entre el número de cláusulas sin error con el total de cláusulas por texto. Los datos muestran que en los escritos colaborativos, a pesar de ser más cortos, existe un mayor porcentaje de cláusulas sin error por texto que el de los individuales (éstos con mayor número de cláusulas por texto). Los porcentajes correspondientes a las cláusulas sin error por cada texto (en ambas modalidades de trabajo) pueden apreciarse en las Tablas 7.1 y 7.2.

Tabla 6.2 Número de cláusulas sin error por texto

NÚMERO DE CLÁUSULAS SIN ERROR POR TEXTO	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15
	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 2	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 2	Tema 2					
<i>Textos Individuales</i>	47	61	54	91	45	46	36	55	45	44					
<i>Textos colaborativos</i>											59	49	66	40	59
TOTAL DE CLÁUSULAS POR TEXTO	66	100	88	114	116	65	56	69	55	52	69	64	80	61	70

Tabla **¡Error! Marcador no definido.1** Porcentaje de cláusulas sin error por texto
(redacciones individuales)

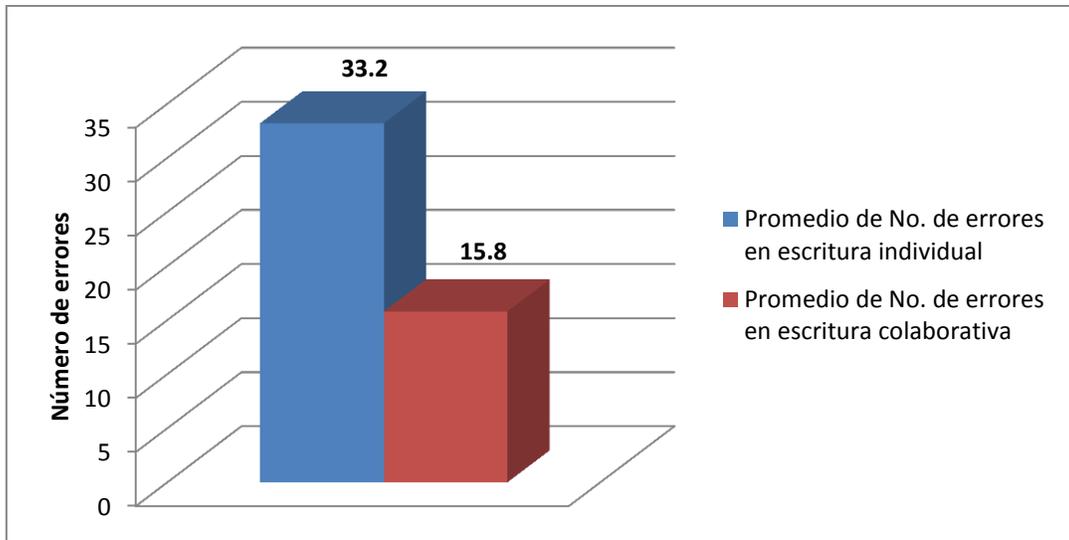
Número de cláusulas sin error por texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Textos individuales	47	61	54	91	45	46	36	55	45	44
%	71%	61%	61%	80%	39%	71%	64%	80%	82%	85%
Total de cláusulas por texto	66	100	88	114	116	65	56	69	55	52

Tabla **¡Error! Marcador no definido.2** Porcentaje de cláusulas sin error por texto
(redacciones colaborativas)

Número de cláusulas sin error por texto	T11	T12	T13	T14	T15
Textos colaborativos	59	49	66	40	59
%	86%	77%	83%	66%	84%
Total de cláusulas por texto	69	64	80	61	70

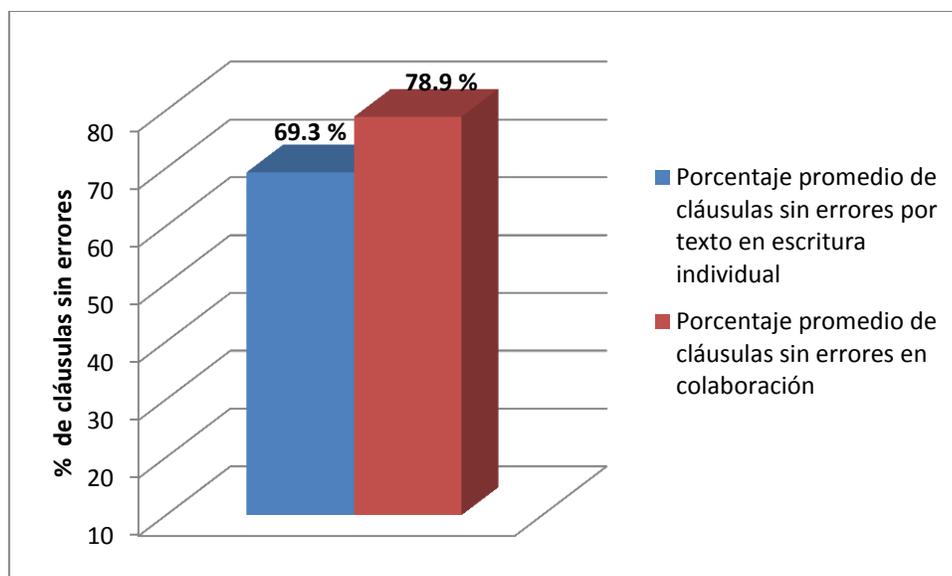
Las producciones individuales presentaron en promedio el doble de errores que las colaborativas (Ver Gráfica 3.1). Las redacciones producidas en modalidad individual tienen en promedio 33.2 errores por texto mientras que las colaborativas sólo 15.8 errores por texto. Esta diferencia en errores es significativa. En relación a este resultado, podemos inferir que la colaboración durante la escritura de los textos argumentativos favoreció significativamente la corrección de los mismos.

Gráfica 3.1 Promedio de errores en cada modalidad



Por otro lado, se observa que las producciones colaborativas, a pesar de tener un menor número de cláusulas, tienen un porcentaje mayor de cláusulas sin errores por redacción que las individuales. A pesar de que la diferencia de porcentaje entre ambas modalidades es poca, estos resultados aportan ciertas pistas para vislumbrar la influencia positiva de la colaboración en la corrección de los textos argumentativos y en la precisión de los mismos (Gráfica 3.2).

Gráfica 4.2 Porcentajes de cláusulas sin error por texto



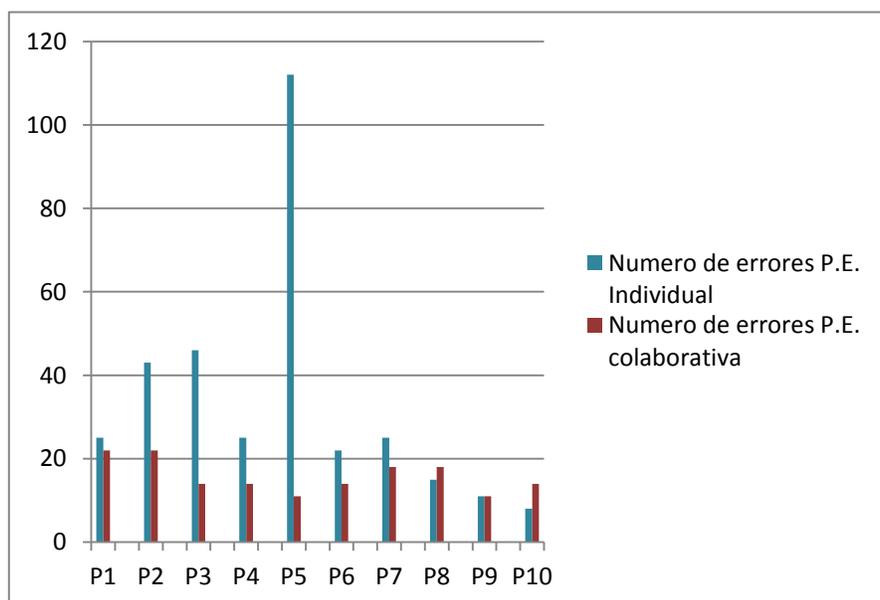
Los escritos colaborativos tienen en promedio un 78.9% de sus cláusulas sin errores por texto, mientras que los realizados de manera individual cuentan con un promedio de 69.3% de las cláusulas por texto sin errores.

Se comparó también el número de errores de cada participante en cada una de sus redacciones, en ambas modalidades de trabajo (Gráfica 4.1). El desempeño de los estudiantes fue en su mayoría mejor en la modalidad colaborativa, realizando textos mucho más precisos. Sin embargo, los participantes P8, P9 y P10 no presentaron menos errores en la producción colaborativa. P8 y P10 no tuvieron menos errores en la argumentación colaborativa sino en la individual, aunque la diferencia no es significativa. Para P9 el número de errores fue el mismo en las dos modalidades. Estos resultados pueden explicarse por el hecho de que estos tres participantes obtuvieron el menor número de errores de todas las redacciones individuales, lo que puede revelar que se trata de escritores bastante competentes; y por ende realizan muy pocos errores en redacciones individuales. Podemos suponer que el trabajo colaborativo ayuda a otros participantes menos competentes a lograr una mayor corrección en sus escritos aunque aparentemente fue en detrimento de un mejor rendimiento de los participantes más competentes.

En contraste, los tres participantes que obtuvieron el mayor número de errores de todas las redacciones individuales, mostraron una reducción de errores de 50% o más en la modalidad colaborativa. Esta modalidad fue por tanto muy favorable y los datos comprueban una mejora y una diferencia significativa de grado de corrección y mayor precisión textual para estos escritores en la modalidad colaborativa.

El resto de los escritores (40%) mostró, en mayor o menor grado, una mejora en la precisión de textos realizados en la modalidad colaborativa.

Gráfica **¡Error! Marcador no definido.**1 Número de errores de un mismo escritor en las dos modalidades



En términos de porcentajes, podemos observar claramente que la redacción argumentativa del 70% de los participantes (P1 al P7) fue más precisa en la modalidad colaborativa, 20% (P8 y P10) mostró mayor precisión en la modalidad individual (como ya se explicó anteriormente) y en un 10% (P9) no hubo diferencia con respecto al número de errores en los textos argumentativos en las dos modalidades (Gráfica 4.1)

Tabla **¡Error! Marcador no definido.**1 Número de errores por texto de un mismo participante en las dos modalidades

	Numero de errores P.E. Individual	Numero de errores P.E. colaborativa
P1	25	22
P2	43	22
P3	46	14
P4	25	14
P5	112	11
P6	22	14
P7	25	18
P8	15	18
P9	11	11
P10	8	14

Para los dos índices de precisión textual analizados, los datos obtenidos corroboran la influencia positiva de la modalidad pedagógica colaborativa en la corrección de las redacciones argumentativas, sobre todo en el caso de los escritores menos competentes.

Ahora bien, es preciso conocer el tipo de errores observados en los textos estudiados. Este análisis se expone enseguida.

5.3 Análisis global de errores en los textos argumentativos

Los errores encontrados en las 15 redacciones argumentativas fueron clasificados en dos rubros: errores lingüísticos o de forma y errores de fondo (Ver Tabla 9.1: siguiente página).

Se clasificaron como errores lingüísticos los errores gramático-morfológicos, los sintácticos, los léxicos y los ortográficos.

Como errores de fondo se clasificaron los pragmáticos (coherencia y cohesión) y los estilísticos (discursivos).

El análisis del tipo de errores encontrados en las redacciones argumentativas muestra que los errores de forma o lingüísticos fueron los más recurrentes (90% de errores de todas las redacciones); mientras que los errores de fondo (pragmáticos y estilísticos) se encuentran en mucho menor cantidad (10 %) en todas las redacciones argumentativas (Ver Tabla 9.2)

Los errores lingüísticos más frecuentes en la modalidad individual fueron los ortográficos (40 % de los errores) y los morfológicos (35 %). Los errores léxicos (2%) y sintácticos (15 %) fueron menos frecuentes en esta modalidad.

En relación a la modalidad colaborativa, los errores lingüísticos fueron mucho menores que en la escritura individual. El 74% de los errores lingüísticos fueron realizados en escritura individual contra el 16% que se encontraron en las redacciones colaborativas.

Los errores lingüísticos más frecuentes en colaboración fueron los sintácticos (34%) y los ortográficos (30%). Los errores de tipo morfológico (18%) y léxico (4%) fueron los menos frecuentes.

Tabla **¡Error! Marcador no definido.1** Síntesis del análisis global de errores en los textos argumentativos

Número de texto	Errores Gramático-morfológicos	Errores Sintácticos	Errores Léxicos	Errores Ortográficos	Total de Errores lingüísticos (forma)	%	Errores pragmáticos (cohesión/coherencia)	Errores estilísticos (discursivos)	Total de errores de fondo	%	TOTAL DE ERRORES
T1 (ind)	9	0	0	18	27	100%	0	0	0	0%	27
T2 (ind)	18	8	0	16	42	98%	1	0	1	2%	43
T3 (ind)	30	11	1	1	43	93%	1	2	3	7%	46
T4 (ind)	9	5	1	5	20	77%	4	2	6	23%	26
T5 (ind)	22	16	0	60	98	92%	7	2	9	8%	107
T6 (ind)	5	7	1	8	21	91%	2	0	2	9%	23
T7 (ind)	5	0	1	15	21	95%	1	0	1	5%	22
T8 (ind)	9	2	1	3	15	94%	1	0	1	6%	16
T9 (ind)	3	0	0	6	9	82%	2	0	2	18%	11
T10 (ind)	5	1	0	2	8	80%	2	0	2	20%	10
Total de errores de cada tipo en escritura individual²³	115 35%	50 15%	5 2%	134 40%	304 92%		21 6%	6 2%	27 8%		331
T11 (colab)	5	4	0	1	10	91%	1	0	1	9%	11
T12 (colab)	2	6	3	5	16	100%	0	0	0	0%	16
T13 (colab)	3	3	0	3	9	75%	3	0	3	25%	12
T14 (colab)	3	4	0	12	19	83%	3	1	4	17%	23
T15 (colab)	1	9	0	2	12	80%	3	0	3	20%	15
Total de errores de cada tipo en colaboración²⁴	14 18%	26 34%	3 4%	23 30%	66 86%		10 13%	1 1%	11 14%		77

²³ La relación de porcentajes en esta fila considera el número total de errores obtenidos sólo en la modalidad individual.

²⁴ La relación de porcentajes en esta fila considera el número total de errores obtenidos sólo en la modalidad colaborativa.

Encontramos por lo tanto que los errores ortográficos y morfológicos fueron los más frecuentes en la modalidad individual y los errores ortográficos y sintácticos fueron los más comunes en la escritura colaborativa en lo que a errores lingüísticos se refiere.

Tabla **¡Error! Marcador no definido.2** Porcentajes totales de errores lingüísticos y de fondo en las dos modalidades

	<i>Total de Errores lingüísticos (forma)</i>		<i>Total de errores de fondo</i>		<i>TOTAL DE ERRORES</i>
Total de errores de cada tipo en escritura individual²⁵	304 74%		27 7 %		331 81%
Total de errores de cada tipo en colaboración²⁶	66 16%		11 3 %		77 19%
	90%		10%		408

En relación a los errores de fondo, éstos fueron muy escasos en ambas modalidades (individual y colaborativa). En modalidad individual sólo el 7 % de los errores fueron de fondo y el 3 % de errores en colaboración fueron de fondo (Tabla 9.2).

Como se mencionó anteriormente, se encontró un mayor número de errores en las redacciones individuales, esto podría explicarse por el hecho de que las redacciones individuales son generalmente más largas que las colaborativas. Sin embargo, cuando nos enfocamos en el porcentaje de cláusulas sin error en cada texto, comprobamos que a pesar de que los escritos colaborativos son más cortos tienen en promedio un mayor número de cláusulas sin error por redacción que los individuales (ver gráfica 3.1 y 3.2), lo que confirma la hipótesis planteada al inicio de

²⁵ Porcentajes en relación al total de errores de las dos modalidades

²⁶ Porcentajes en relación al total de errores de las dos modalidades

la presente investigación que postula que la colaboración tiene una influencia favorable en la mayor precisión y corrección de escritos argumentativos.

Esta hipótesis es también confirmada al encontrar que del total de errores realizados, el 74% fue de tipo lingüístico y realizado en escritura individual, contra sólo un 16% de los errores de tipo lingüístico realizados en colaboración.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La problemática del presente trabajo de investigación partió del interés por analizar el desempeño de aprendices de una LE en el desarrollo de la Producción Escrita, considerada como una de las habilidades del lenguaje más complejas. Como se subrayó al inicio de este trabajo, los estudiantes universitarios presentan con frecuencia deficiencias en el desarrollo de esta habilidad, aún en su L1, lo que influye de manera importante en el éxito académico universitario. Esta falta de desarrollo en PE es más evidente en el contexto de universitarios que deben escribir en una LE. Por lo anterior, nos resultó interesante analizar la influencia de la modalidad pedagógica colaborativa de la tarea de escritura, en el logro de textos más precisos y complejos lingüísticamente, en vías de favorecer el mejor desempeño de los escritores.

El reto para los profesores de una Licenciatura en Lengua Extranjera es enorme, pues la adquisición de la PE no está completamente lograda en la L1 de los estudiantes. En nuestro contexto, los docentes deben determinar las estrategias y herramientas didácticas y metodológicas más adecuadas para abordar la enseñanza-aprendizaje de la PE en FLE y así lograr desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias que los lleven a ser escritores competentes en FLE.

Como una propuesta de respuesta a dicha problemática, nuestra investigación buscó observar en qué medida la colaboración entre estudiantes universitarios, durante la escritura de textos argumentativos en FLE, tiene implicaciones favorables en ciertos elementos de complejidad sintáctica y de corrección en sus escritos.

La principal interrogante planteada en este trabajo radicó en identificar las diferencias y/o similitudes en la PE en FLE, en cuanto a complejidad sintáctica y a precisión textual se refiere, en dos modalidades pedagógicas diferentes: en escritura colaborativa y en escritura individual.

Como ya se mencionó anteriormente, el análisis de las 15 redacciones argumentativas que constituyeron el corpus del presente estudio se basó en sólo tres índices de complejidad sintáctica : número total de cláusulas en cada texto, número total de subordinadas también en cada texto y tipo de cláusulas subordinadas en todos los textos. Asimismo, se estudiaron también dos índices de precisión textual : el número de errores por redacción y el número de cláusulas sin error por texto. Se realizó también un comparativo de precisión textual (basado en número de errores) en los escritos de cada participante en las dos modalidades.

El estudio lingüístico de las redacciones argumentativas en francés mostró, con base en el primer parámetro de complejidad sintáctica (número de cláusulas por texto), que la modalidad en la que se realizaron los escritos más largos fue en la redacción individual. Concluimos que este resultado está en gran parte determinado por la mayor libertad que otorga el trabajo individual por un lado y por la dificultad que implica el trabajo conjunto de escritura por otro lado. La libertad de la escritura individual permite que los escritores realicen redacciones más largas, aunque esto no implica que sean de mayor calidad, más precisas o adecuadas. Por lo tanto, la escritura individual fue también la menos homogénea, ya que en ella encontramos los textos más largos y también los más cortos de todas las redacciones analizadas, existiendo entre ellas una gran diferencia en número de cláusulas. Los escritos colaborativos, por el contrario, a pesar de ser más cortos, fueron también más homogéneos al presentar menos fluctuación entre su número de cláusulas.

Con respecto al segundo parámetro de complejidad sintáctica analizado, referente al número de cláusulas subordinadas por escrito, se observó que la diferencia en el promedio de número de cláusulas subordinadas en cada modalidad no fue importante. Los escritos en ambas modalidades tuvieron un promedio muy similar de subordinación, no hubo un mayor uso de subordinación en alguna modalidad en particular. Podemos concluir que, en este estudio, la modalidad de escritura no influyó en dicho índice de complejidad sintáctica, debido, en parte, a que los participantes presentaban un nivel similar de dominio de la LE.

El análisis del tipo de subordinación empleada en cada redacción (tercer parámetro de complejidad sintáctica estudiado aquí) reveló que tanto en las producciones individuales como en las colaborativas las cláusulas subordinadas completivas (sustantivas) fueron las más utilizadas, presentando una mayor diferencia entre éstas y los otros dos tipos de subordinación. En la modalidad colaborativa las cláusulas circunstanciales (adverbiales) fueron las segundas más usadas y en tercer lugar las relativas (adjetivas), aunque la diferencia entre éstas dos no fue relevante. En la modalidad individual, la diferencia entre las cláusulas circunstanciales y las relativas fue mínima.

Los resultados derivados del análisis de los tres parámetros de complejidad sintáctica mostraron que es únicamente en la longitud de los textos (número de cláusulas por redacción) en donde se manifestó una influencia significativa de la modalidad pedagógica de trabajo. Los textos colaborativos presentaron en promedio un menor número de cláusulas y resultaron más homogéneos en su extensión que los textos escritos individualmente. En cuanto a los otros dos parámetros - número de cláusulas subordinadas y tipo de subordinación -, se encontró que la modalidad pedagógica de trabajo no influyó de manera considerable en el uso de la subordinación, aunque en las dos modalidades de trabajo, el tipo de subordinación más utilizado fue el de cláusulas completivas (sustantivas).

Con relación a los índices de precisión textual considerados para este estudio, se encontró que las redacciones escritas en la modalidad individual fueron menos precisas en cuanto a dos criterios: el relativo al número total de errores y el relativo al número de cláusulas sin error por texto. Se advirtió que los escritos colaborativos, siendo más cortos, mostraron un mayor porcentaje de cláusulas sin error por texto que el porcentaje de los escritos individuales. Del mismo modo, los escritos colaborativos mostraron un número total menor de errores por redacción. La diferencia en cuanto a los parámetros relacionados con el número de errores es significativa, lo que nos lleva a inferir que esta precisión es debida muy probablemente al intercambio y a la corrección lograda en binomios.

Los datos mostraron también que el desempeño de la mayoría de los participantes fue diferente según la modalidad de escritura. La mejor competencia se logró en la modalidad colaborativa, en la que los participantes redactaron los textos mucho más precisos. Sin embargo, para los escritores que mostraron mayor competencia en la escritura individual, el trabajo colaborativo parece no haber tenido una influencia significativa en la mejora de sus textos.

El trabajo colaborativo mostró, por tanto, tener una influencia favorable en la corrección de los escritos argumentativos en participantes con habilidades medias y bajas de competencia en producción escrita.

Podemos concluir que, en lo que respecta a las medidas de complejidad sintáctica consideradas en este estudio, la modalidad colaborativa no mostró un efecto positivo ni negativo. Por otro lado, es en los parámetros de precisión textual en donde se observó que la modalidad colaborativa tuvo un efecto positivo en el logro de textos más precisos.

En relación al análisis del tipo y frecuencia de errores, se observó que en las dos modalidades los errores de tipo lingüístico fueron los más frecuentes, sin embargo, fue en la modalidad colaborativa en donde se aprecia un número mucho menor de errores (16% de los errores lingüísticos) en comparación a la individual en donde los errores fueron mucho más presentes (74% de los errores lingüísticos). Estos resultados también muestran indicios claros de que la colaboración resultó favorable en la mayor precisión y corrección de las redacciones argumentativas.

A través esta investigación, se pretende contribuir al estudio de estrategias y herramientas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la PE en LE en los contextos universitarios, proveyendo a los docentes de elementos más objetivos y eficaces que les apoyen en la elección de la pedagogía a adoptar para el desarrollo de competencias en P.E. Los resultados obtenidos en nuestra investigación coinciden con estudios anteriores que postulan que el aprendizaje colaborativo es favorable en la etapa de corrección de textos, aunque en nuestro trabajo la colaboración se dio a lo largo de todas las etapas de la redacción. En la mayoría de los estudios antes mencionados se hacen análisis apreciativos de los textos y no consideran la complejidad sintáctica de los mismos.

Es importante mencionar, por otro lado, algunas limitantes o dificultades que encontramos en esta investigación. Por ejemplo, el número de textos analizados: los resultados expuestos se circunscriben al análisis de sólo 15 escritos argumentativos.

Dado que la escritura de textos argumentativos requiere un nivel intermedio o avanzado de dominio de la lengua (a partir de DELF) para su realización, no es sencillo contar con la participación de estudiantes que tengan este nivel de lengua en FLE. Incluso en el marco de la LLM-F, contexto de nuestro estudio, no todos los estudiantes tienen este nivel, sino hasta el final de la carrera. Y además, este programa educativo cuenta con pocos grupos y pocos estudiantes por grupo. Sin embargo, un estudio diacrónico y con un mayor número de participantes (considerando otras licenciaturas de otras universidades del país, por ejemplo) podría dar mayor información sobre la importancia de la colaboración en la composición de las redacciones argumentativas en LE.

Es preciso añadir que en el presente trabajo se realizó también un conteo de nexos utilizados para cada tipo de subordinación; y otro conteo de errores de todo tipo encontrados en los textos. Por otra parte, aunque se llevó a cabo un análisis de los nexos y del tipo de errores observados, dicho análisis no fue exhaustivo. Nuestro estudio no tenía como objetivo el análisis profundo de la variedad de nexos. En el

marco de una investigación posterior, que diera continuidad a nuestro estudio, podría ser muy interesante observar las implicaciones de la escritura colaborativa tanto en el tipo y en la frecuencia de nexos y de errores. Un estudio sobre coherencia y cohesión en los textos argumentativos en LE podría también aportar información relevante relativa a diferentes parámetros de complejidad sintáctica y de precisión textual.

Con todo, los datos expuestos en este estudio nos permiten concluir de manera clara que la modalidad de escritura colaborativa, para los textos argumentativos, resultó favorable en cuanto a la precisión y corrección de los mismos. Sin embargo, parece no influir en el uso de cláusulas complejas (subordinadas), es decir, en una mayor complejidad sintáctica en las redacciones; la mayor longitud de los textos escritos en modalidad individual no implicó una mayor complejidad sintáctica o una mayor precisión y calidad en los escritos.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université.

Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos Expositivo-Explicativos y Argumentativos*. Madrid: Ediciones Octaedro.

Aissen, J. (2006). « Taller sobre la Complementación ». Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social-Sureste. México, del 31 de julio al 10 de agosto de 2006 [Volante 1].

Barbera, E. & Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid : A. Machado Libros, S. A.

Barbera, E., Mauri, T. & Onrubia, J. (Coords., 2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TICs*. Barcelona : GRAÓ.

Barbier, M. (2004). « Écrire en Langue seconde, quelles spécificités? », en A. Piolat, *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille: Presses Universitaires de Provence.

Barbier, M.-L. (2003). « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », en *Arob@se*, Vol. 1-2. Consultado el [10 / 08 / 2013] en : www.arobase.to.

Barkley, E. F., Cross, K. P. & Hawell, Major C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata, coedición Ministerio de Educación.

Bassols, M. & Torrent, A. (1997). *Modelos Textuales*. Barcelona: Octaedro.

Berman, R. & Slobin, D. (Eds., 1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.

Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. & Raymond, P. (dir., 1995). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Québec : Les Éditions Logiques.

Breen, M. P. (1987). *Learner Contributions to task Design*. En C.N. Cadlin y D. F. Murphy (Eds.). *Language Learning Tasks*. London : Hall International.

Brito, A. (Dir., 2010). *Lectura, escritura y educación*. Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.

Bruffee, Kenneth A. (1999). *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, Second Edition.

Calderon, G. G. & Hess, Z. K. (Coord., 2010). *El reto de la lengua escrita en la escuela*. Universidad Autónoma de Querétaro: Colección FUNDAp EDUCACIÓN.

Carrió Pastor, M. L. (2007). « Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo ». *Revista Iberoamericana de la Educación*. Número 41/4 del 10 de febrero de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura (OEI). Consultado el [10/08/2011] en: http://abacoenred.com/IMG/pdf/ventajas_tecnologia_en_aprendizaje_colaborativo.pdf.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: GRAÓ.

Cavanagh, M. (2009). « Principes pour guider la conception d'une séquence didactique à l'écrit », Actes du colloque International intitulé *Une même langue, Deux sociétés, Deux cultures : de la France au Québec, l'Écriture dans tous ses états*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Poitiers (France), 12-15 novembre 2008. Consultado el [10 / 08 / 2011], en: <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/Cavanagh.pdf>.

Caws, C. (2005). « Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants », *Alsic*, Vol. 8, n° 1 [15 de septembre, 2005]. Consultado el [15 / 08 / 2011], en : <http://alsic.revues.org/index343.html>.

Chanier T. (2000). « Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication : résultats et agenda de recherche ». En L. Duquette & M. Laurier (Dir.). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Edition Logiques : Montréal. Consultado el [06 / 08 / 2011], en : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/dev/00/00/08/20/HTML>.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette/Éducation.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya: Madrid. Consultado el [05 / 03 / 2012], en : <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Cornaire, C. & Raymond, P. (1999). *La production Écrite*. Paris : CLE Internacional.

Crowhurst, M., & Piche, G. L. (1979). Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels. *Research in the Teaching of English*, 13, 101-109.

Cuetos, V. F. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid : Escuela Española, S.A.

Deaudelin, C. & Nault, T. (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Presses de l'Université du Québec.

Deschênes, A.-J., (1995). «Vers un modèle constructiviste de la production de textes», en J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & Raymond (Dir.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Québec : Les Éditions Logiques. Pp. 101-15.

Desmons, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris : Belin.

Di Tulio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: EDICIAL SA.

Díez de Ulzurrun Pausas (Coord., 2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona : GRAÓ. Vol. II. No. 143.

DO, Thi Bich Thuy (2011). *Les impacts de la révision collaborative étayée : Une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère*. Thèse Doctorale. Université de Provence. Consultado el [10 / 08 / 2012], en: <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00600054/>.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Fernandez Dobao, A. (2012). « Collaborative writing tasks in the L2 classroom : Comparing group, pair and individual work». *Journal of Second Language Writing*, Volume 21, Issue 1, March 2012, Pp. 40-58. Consultado en [agosto / 2012], en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S106037431100066X>.

Gutierrez-Clellen, V.F., & Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives : A developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645-654.

Hamdahoui, A. (2011). « L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur la qualité d'écriture en FLE : cas d'apprenants en quatrième année moyenne », *Synergies Algérie* nº12, pp. 151-161. Consultado el [10 / 02 / 2012], en http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/aimen_hamdaoui.pdf.

Hass, W. A., & Wepman, J.M. (1974). Dimensions of individual difference in the spoken syntax of school children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 17 455-469.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). «Identifying the organization of writing processes». En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. (1996). « A new framework for understanding cognition and affect in writing ». In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, pp.1- 27. Mahwah, NJ: L.E.A [Traduction (1998). « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». En A. Piolat (Dir., 2004). *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Publication de l'Université de Provence.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

Hernández Zamora, G. (2009). « Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis? ». *Tiempo de Educar*, Vol. 10, Núm. 19, enero-julio de 2009, pp. 11-40. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado el [22/08/2011], en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002>.

Hoby, A. & Foucher A. (2010). « Les apports du travail collaboratif dans l'amélioration de l'expression écrite en L2 ». *Colloque European Association for Computer-Assisted Language Learning. Languages, Cultures and Virtual Communities. Bordeaux: France*. Consultado el [22/08/2011], en :
http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/58/33/42/PDF/Andrianirina_Foucher_Euroc_all2010.pdf.

Hunt, K.W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (Research Report No.3) Champaign, IL; National Council of Teachers of English.

Hunt, K.W. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Society for Research in Child Development Monographs*, 35 (Serial No. 134)

Johnson, D. W., Johnson R. T. & Holubec, E. J. (2008). (Tercera reimpression). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires : Paidós Educador.

Kavian, E. (2009). *Écrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture*. Bruxelles: De Boeck/Duculot.

Kuiken, F. & Vedder, I. (2002). « Collaborative writing in L2 : The effect of group interaction on text quality ». En *New Directions For Research In L2 Writing*, Vol. 11. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers. Consultado el [01/02/2012], en:
<http://springerlink3.metapress.com/content/xv54241548h58t47/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=zomxxaw22fljtuvsc4um5aej&sh=www.springerlink.com>.

Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Difusión / Maison des langues.

Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve* (Research Report No. 18). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Mangenot, F. (1998). « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Alsic*, Vol. 1, n° 2 | 1998, 15 de diciembre de 1998. Consultado el [06 / 08 / 2011], en : <http://alsic.revues.org/index1515.html>.

Mangenot, F. (2000). « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Alsic*, Vol. 3, n° 2 | 2000, 15 de diciembre del 2000. Consultado el [15 / 08 / 2011], en: <http://alsic.revues.org/index1833.html>.

Marimón Llorca, C. (2006). « El texto argumentativo ». *Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades*. Madrid: E-Excelence – wwwwww.Liceus.com.

Marin, J. (2010). « Écriture en dyades chez les scripteurs débutants : l'influence du type de pairage sur la qualité de productions écrites. » **CJNSE/RCJC**, North America, 3, jun. 2010. Consultado el [10/02/2012], en: <http://www.cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/165>.

Menyuk, P. (1977). *Language and maturation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mulligan, C. (2011). « A collaborative writing approach: Methodology and student assessment ». *Language Teacher*. Consultado el [10/02/2012], en: [jalt-publications.org.http://jalt-publications.org/tlt/articles/803-collaborative-writing-approach-methodology-and-student-assessment](http://jalt-publications.org/http://jalt-publications.org/tlt/articles/803-collaborative-writing-approach-methodology-and-student-assessment).

Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J., & Fanning, J. L. (2005). « Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development ». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 125-138.

Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press.

Olive, T. & Piolat A. (2003). « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. » *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n°2. Diciembre 2003. Université de Poitiers et Université de Provence (UPU). Consultado el [20 / 09 / 2011], en: <http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf>

Olive, T., Piolat, A. & Roussey, J. (1997). « Effort cognitif et mobilisation des processus en production de textes : effet de l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances ». *Centre de Recherche PsyCLE*. Université de Provence. Consultado el [20 / 09 / 2011], en : <http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/DocPiolat/Publications/OlivePR1997.pdf>.

Olivier, H. & Pinkwart, N. (2009). « Towards supporting phrases in collaborative writing processes ». *Clausthal University of Technology*, Institute for Informatics, Julius-Albert-Str. 4, 38678 Clausthal-Zellerfeld, Germany. Consultado el [10/02/2012], en: http://hcis.in.tuclausthal.de/pubs/2009/cdve/towards_supporting_phrases_in_collaborative_writing_processes.pdf.

Piolat, A. (Dir., 2004). *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Publications de l'Université de Provence.

Plane, S. (2004). « Quelques éclaircissements sur un malentendu ; les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture », en A. Piolat, *Approches en sciences cognitives*. Marseille : Presses Universitaires de Provence.

Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H. & Spencer, A. (1999). *Linguistics. An Introduction*. UK-USA : Cambridge University Press.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.

Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. Y. (2001). « Influence of oral discussion on written argument ». *Discourse Processes*. 32. 155-175. Consultado el [20 / 09 / 2011], en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0163853X.2001.9651596#preview>

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.

Roberts, T. S. 2004. *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Londres: INFOSCI.

Rosen, É. (Coord., 2009). *La perspective actionnelle et l'approche par la tâche en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris: CLE-International.

Roussey, J. Y., & Gombert, A. (1996). « Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids ». *Argumentation*, 10(2), 283-300.

Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: GRAÓ.

Scott, C.M. (1988a.) Producing complex sentences. *Topics in Language Disorders*, 8, 44-62.

Scott, C.M. (1988b.) Spoken and written syntax. In M. A. Nippold (Ed.), *Later language development: Ages nine through nineteen* (pp. 49-95). Austin, TX:PRO-ED.

Scott, C.M., & Stokes, S.L. (1995). Measures of syntax in school-age children and adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.

Shehadeh, A. (2011). «Effects and student perceptions of collaborative writing in L2» *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305. Consultado el [10/02/2011], en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010>.

Steffani, S. A., & Nippold, M. A. (1977). Japanese speakers of American English : Competence with connectives in written language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1048-1055.

Storch, N. (2005) «Collaborative writing: Product, process, and students' reflections». *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. Consultado el [20 / 09 / 2011], en: <http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2012-2013/papers12/storchstorch.pdf>

Storch, N. (2009). « The nature of pair interaction. Learner´s interaction in an ESL class: Its nature and impact on grammatical development ». *Journal of Second Language Writing*. Berlin: VDM Verlag.

Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007) « Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing». En M.P. García Mayo (Ed) *Investigating task in formal language learning*. London, UK: Multilingual Matters. Consultado el [20 / 09 / 2011], en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S106037431100066X>.

Tallerman, M. (1998). *Understanding syntax*. NY: Arnold.

Torres González, A. N. (2004). *Madurez Sintáctica en estudiantes no Universitarios de la Zona Metropolitana de Tenerife*. Universidad de la Laguna: Servicio de publicaciones.

Véliz, M. (1999). « Complejidad sintáctica y Modo del discurso ». *Estudios filológicos* N°34, pp. 181-192. SCIELO. Consultado el [20 / 09 / 2011], en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999003400013&script=sci_arttext

Véliz, M. (1998). « Evaluación de la Madurez Sintáctica en el discurso escrito ». *Revista de lingüística teórica y aplicada*. Chile : RLA. 26:105-141.

Vinagre Laranjeira, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis.

Willis, D. & Willis, J. (1996). « Consciousness-raising activities in the language classroom ». En J. Willis & D. Willis (Eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Zourou, K. (2009). « Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) et apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) : un dialogue à ne pas manquer - Réflexions autour du colloque mondial CSCL 09 ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*. Consultado el [15 / 08 / 2011], en: <http://alsic.revues.org/index1273.html>.

ANEXOS

ANEXO 1: Abreviaturas.

- ACAO - Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador
- ALAO – Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador
- ASL - Adquisición de segunda lengua
- CECR - Cadre européen commun de référence pour les langues
(Marco europeo común de referencia para las lenguas)
- DELFB2 – Diploma de Estudios en lengua Francesa (certificación nivel B2)
- FLE – Francés como Lengua Extranjera
- L1 – Lengua Materna
- L2 – Segunda Lengua
- LE – Lengua Extranjera
- LLM-F- Licenciatura de Lenguas Modernas en Francés
- LM – Lengua Meta
- M2 – Master 2 (Segundo año de Maestría)
- PE – Producción escrita
- TICE – Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación
- TOEFL- Test of English as a Foreign Language (Examen de Certificación - Inglés)

ANEXO 3: Cuadro descriptivo general de las participantes en la investigación

PARTICIPANTES	Examen de P.E. o Certificación	Asistencia a la primera sesión (introducción al texto argumentativo)	Asistencia a la segunda sesión (<i>primera</i> redacción)	Asistencia a la tercera sesión (segunda redacción)
P1	Certificado Examen P.E.	✓	✓	✓
P2	Certificado Examen P.E.	✓	✓	✓
P3	Examen P.E.	✓	✓	✓
P4	Certificado Delf B2	✓	✓	✓
P5	Examen P.E.	✓	✓	Hizo su redacción individual otro día
P6	Examen P.E.	✓	✓	Hizo su redacción individual otro día
P7	Examen P.E.	✓	✓	✓
P8	Certificado Delf B2	✓	✓	✓
P9	Certificado Delf B2.	✓	✓	✓
P10	Delf B2	✓	✓	Hizo su redacción individual otro día

ANEXO 4: Apoyos pedagógicos utilizados en la sesión de sensibilización al texto argumentativo (Documentos metodológicos extraídos de ALLO PROF)

LE TEXTE ARGUMENTATIF DÉFINITION

Le texte argumentatif

Le texte argumentatif est un type de texte dans lequel l'auteur défend un point de vue sur une question ou une polémique à caractère philosophique, politique, scientifique ou social.

On écrit **un texte argumentatif** dans le but de **convaincre, faire réagir**. L'auteur d'un texte argumentatif se concentre principalement à démontrer que sa thèse (opinion personnelle) est celle à laquelle il faut adhérer.

Le but du texte argumentatif est de défendre une thèse précise sur un sujet donné. Plusieurs textes correspondent à ces caractéristiques : essais, pamphlets, éditoriaux...

Toutefois, le texte argumentatif enseigné dans les écoles doit avoir une structure plus rigoureuse que ces types de textes. C'est cette structure qui est expliquée plus loin.

Peu importe le type de texte argumentatif, les auteurs doivent utiliser divers procédés argumentatifs pour convaincre les lecteurs que leur point de vue est le bon.

Structure du texte argumentatif

Pour composer un texte argumentatif, il est indispensable de bien structurer son texte et ses arguments. Autrement, le lecteur ne pourra pas bien déceler le sujet présenté et la thèse défendue. Peu importe la thèse présentée, il faut que le lecteur sache, après la lecture du texte, quel est réellement le point de vue valorisé par l'auteur. C'est pourquoi, il est conseillé de suivre la structure suivante et de suivre ces conseils de rédaction.

Il est essentiel de construire la structure du texte avant de commencer la rédaction. Bien avant de créer le plan. Il faut prendre le temps de réfléchir à la question posée et à tous les arguments possibles, autant ceux favorables que ceux défavorables à la thèse. C'est important de connaître les idées qui pourraient servir à contredire les nôtres puisqu'il faudra réfuter ces contre-arguments.

Pour être bien informées des arguments, contre-arguments et preuves, il faut se documenter, lire des textes de référence et prendre connaissance de tous les aspects de la problématique.

Après avoir réfléchi à toutes les facettes de la question, on peut enfin décider les arguments les plus importants et sur lesquels on veut développer son point de vue. Il faut alors classer les arguments choisis en 2 ou 3 aspects qui composeront les 2 ou 3 paragraphes du développement. Il est plus facile, après ces étapes, de bâtir le plan du texte et de commencer la rédaction d'un brouillon.

L'introduction du texte argumentatif

Tous les textes doivent débiter avec une introduction claire et concise. **Le texte argumentatif** ne fait pas exception à cette règle. L'introduction est essentielle pour accrocher le lecteur et lui présenter de manière rigoureuse **le sujet**, **la thèse** défendue et **la structure** générale du texte. C'est pourquoi toute bonne introduction va être construite à partir des trois éléments suivants :

<p>1. Sujet amené</p>	<p>Il s'agit d'introduire le sujet sans le nommer. Le sujet amené est une portion de texte dans lequel il n'y a ni argument ni thèse. L'objectif est d'intéresser le lecteur, par exemple en posant une question, en présentant un fait susceptible de le toucher.</p>	<p>Le nombre d'accidents sur les routes du Québec augmente chaque année, les principales victimes étant des jeunes de 16 à 25 ans.</p>
<p>2. Sujet posé et thèse</p>	<p>Il s'agit de présenter clairement le sujet à partir duquel une prise de position s'impose pour ensuite formuler la thèse (opinion centrale du discours argumentatif) qui sera défendue tout au long du texte.</p>	<p>Sujet posé : Pour changer cette triste réalité, la Société d'assurance automobile du Québec a mis sur pied une énorme campagne publicitaire. Présentement, vous, madame Pauline Marois, cherchez à connaître l'opinion des jeunes quant à l'efficacité de cette campagne. Les nouvelles publicités sont-elles susceptibles d'influencer positivement la conduite des jeunes automobilistes?</p> <p>Thèse : Selon moi, cette initiative est une complète réussite,</p>
<p>3. Sujet divisé</p>	<p>Il s'agit de présenter la structure du développement, c'est-à-dire les arguments qui seront avancés pour défendre la thèse et ainsi convaincre le lecteur. Chaque argument fera l'objet d'un paragraphe de développement.</p>	<p>principalement en raison du fait que ces publicités sont chocs et adaptées au public cible.</p>

Le développement du texte argumentatif

Le développement est constitué des arguments sur lesquels repose la thèse. C'est la partie la plus longue du texte. Dans le développement, chaque argument fait l'objet d'un paragraphe.

Modèle d'un paragraphe de développement

Paragraphe de développement du texte ayant pour sujet *la campagne publicitaire visant à sensibiliser les jeunes conducteurs québécois* :

<p>1. Présentation claire de l'argument qui sera développé tout au long du paragraphe.</p>	<p>Une courte phrase, généralement introduite par <u>un organisateur textuel</u>, peut suffire.</p>	<p>Premièrement, les publicités de la Société d'assurance automobile du Québec sont conçues de façon à toucher la corde sensible de chaque individu.</p>
<p>2. Explication de l'argument principal, précision de celui-ci.</p>	<p>Il s'agit d'une phrase (ou plus) qui précise l'argument, le développe. Cette phrase est très souvent introduite par un organisateur textuel.</p>	<p>En effet, le fait qu'elles présentent des situations hautement tragiques dont le niveau de vraisemblance est élevé a un effet bouleversant. Elles envoient clairement le message que les dangers associés à la vitesse et à l'alcool au volant ne relèvent pas de la fiction, mais bel et bien de la réalité.</p>
<p>3. Présentation d'un fondement, la preuve qui fait la démonstration concrète que l'argument est solide.</p>	<p>Il peut s'agir d'un fait, d'une statistique, d'une valeur, d'un fait vécu, d'un principe logique, etc.</p>	<p>Il en a été de même avec le vidéoclip <i>De héros à zéro</i>. Qui n'a pas été troublé de voir les images-chocs du jeune Mathieu se tuant au volant de sa voiture devant ses amis ? Ce qui a contribué à intensifier l'émotion vécue à la vue de ces images, c'est surtout de savoir que Mathieu existait vraiment et que le petit film de son accident n'était pas une reconstitution.</p>
<p>4. Formulation de la conclusion partielle.</p>	<p>Il s'agit de la reformulation de l'argument, l'auteur en profite pour élaborer sa stratégie argumentative, en formulant <u>un raisonnement déductif</u> par exemple.</p>	<p>Si l'histoire de Mathieu intégrée à un clip a réussi à créer un impact suffisant pour faire réfléchir les conducteurs, il m'apparaît évident que la campagne de publicités présentant des situations dramatiques vraisemblables réussira à accomplir la mission principale qui est d'amener l'ensemble des jeunes conducteurs à être plus responsables.</p>

La conclusion d'un texte argumentatif

Tout comme il est important de conclure des paragraphes, il est essentiel de conclure le texte.

La conclusion sert à rappeler le sujet dont on débat et les principaux aspects (arguments) que l'on a abordés. Elle consolide l'opinion centrale du texte (la thèse).

La conclusion de termine idéalement par une ouverture: une pensée qui fait réfléchir le lecteur, comme l'association du sujet à une problématique, l'émergence d'un nouveau courant de pensée, etc. De manière générale, la conclusion renferme deux sections :

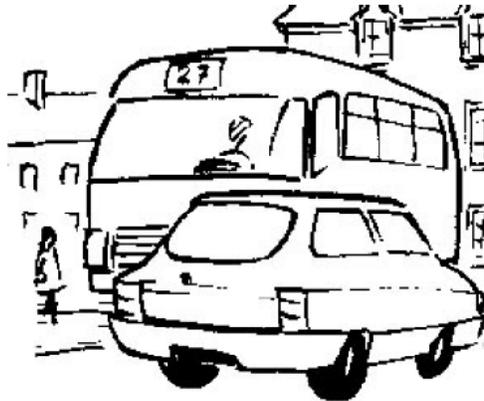
1. [La synthèse](#)
2. [L'ouverture](#)

La conclusion est divisée en deux étapes :

<p>1. La synthèse</p>	<p>La synthèse effectue un retour sur la thèse de départ et les arguments qui la soutiennent principalement. C'est une bonne façon de ramener le lecteur vers le propos d'origine, vers ce qui l'avait amené à lire le texte.</p>	<p>En somme, la campagne publicitaire de la Société d'assurance automobile du Québec découle d'une stratégie bien réfléchie qui influencera sans aucun doute le comportement des usagers de la route en raison, principalement, de sa formule-choc et adaptée à la clientèle que l'on cherche à sensibiliser.</p>
<p>2. L'ouverture</p>	<p>L'ouverture, la partie finale de la conclusion, doit laisser le lecteur sur une réflexion, une projection dans le futur, une information nouvelle (nouvel aspect ou nouveau sous-aspect), une citation célèbre, etc. Plusieurs possibilités s'offrent au scripteur à ce stade de l'écriture. L'important est de relever le défi de clore le texte de façon cohérente tout en réussissant à marquer le lecteur.</p>	<p>Il reste à voir si les changements recherchés vont s'ancrer à long terme dans la conscience des jeunes. Le véritable défi, à mon avis, est de faire naître de nouvelles attitudes qui seront durables.</p>

ANEXO 5: Apoyos pedagógicos utilizados en la sesión de Sensibilización al texto argumentativo (ejercicios extraídos de *L'association de création pédagogique Euro cordiale*)

<i>900 entraînements à la communication professionnelle</i>	Explications	E1 / 12 – 1.1
---	---------------------	----------------------



Vous pouvez donner votre opinion sur quelque chose. Mais vous devez aussi donner des exemples pour l'appuyer.

Ces exemples rendront vos arguments plus convaincants.

Imaginez qu'on demande : préférez-vous prendre le bus ou la voiture?

“Je préfère prendre le bus” est une opinion. Mais sans exemple pour l'appuyer.

En revanche : “Je préfère prendre le bus. Hier j'ai voulu aller à Marseille en voiture. J'ai mis plus d'une heure avec les embouteillages.” Là, on donne un exemple. Cela rend votre opinion plus facile à expliquer aux autres.

On peut prendre des exemples dans notre propre vie. Mais aussi dans la vie des autres. Peut-être qu'un de vos amis conduit beaucoup avec sa voiture. Pensez à lui : se plaint-il de la durée de ses voyages? Ou bien parle-t-il du confort de sa voiture?

Passer à la page suivante.

Voici une liste d'opinions et une liste d'exemples.

Chaque exemple correspond à une opinion.

Essayez de relier l'exemple à l'opinion.

Liste d'opinions :

1. J'aime économiser un peu d'argent chaque mois.
2. Il ne viendra pas, je pense. Il a beaucoup de travail en ce moment.
3. Je préfère aller à la poste maintenant. Elle ferme bientôt.
4. Monsieur Thomas ne peut pas écrire sa lettre maintenant. Il a besoin d'un dictionnaire.
5. Je ne ferai pas la cuisine pour lui. Je sais qu'elle le rend malade.
6. A ta place, je n'irai pas en vacances là-bas. C'est un peu dangereux en ce moment.

Liste d'exemples :

- Son orthographe n'est pas très bonne.
- Mes amis y ont été l'année dernière. Ils ont parlé de la violence dans les rues.
- Mercredi il a dû rester au travail jusqu'à 20 heures.
- Si j'étais malade sans pouvoir travailler, la vie serait dure.
- L'autre jour, j'avais un colis à envoyer. Je suis arrivé 5 minutes trop tard.
- Fred a mangé chez moi l'autre jour. Ma cuisine est trop épicée pour lui.

Consultez le corrigé E1 / 12-1.2

Voici une liste d'opinions.

Trouvez un exemple pour les appuyer.

Cherchez-les dans votre propre vie. Cherchez aussi dans la vie de quelqu'un d'autre.

Opinion 1. Les voitures devraient être interdites dans les centres des villes.

Exemple 1.

Opinion 2. Les supermarchés devraient être ouverts en permanence.

Exemple 2.

Opinion 3. Je n'aime pas les manières de cet homme.

Exemple 3.

Opinion 4. Je n'aime pas prendre le bus.

Exemple 4.

Opinion 5. Je préfère vivre dans une ville plutôt qu'un village.

Exemple 5.

Montrez votre travail à votre formateur

<i>900 entraînements à la communication professionnelle</i>	Exemple	E2 / 11 – 1.1
		Eval.

Nous avons vu au module E1 / 12 qu'il était important de donner des **exemples** en exprimant son opinion. Maintenant nous allons nous intéresser aux **arguments**.

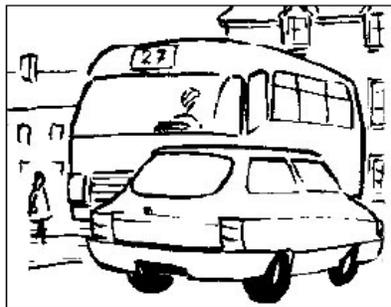
Un exemple vient de votre propre expérience ou celle d'une autre personne. Un exemple est plus personnel qu'un argument. Un argument, ce n'est pas toujours quelque chose qui vient de l'expérience. Mais c'est basé sur ce que vous savez.

Imaginez qu'un touriste vous pose cette question :

« En ville, est-ce que c'est mieux de circuler en voiture ou en bus ? ».

- Si vous dites : « **C'est mieux en bus** », vous donnez simplement votre opinion, sans aucun argument.
- Si vous dites, « **C'est mieux en bus parce que c'est plus rapide pendant les heures de pointe** », vous donnez un argument. Cet argument est la rapidité du bus.
- Si vous dites, « **C'est mieux en bus parce que c'est plus rapide pendant les heures de pointes ; on a donc plus de chance d'arriver à l'heure** », vous donnez deux arguments : la rapidité du bus et la certitude d'arriver à l'heure.

Bien sûr, vous pouvez aussi donner des exemples de votre propre expérience. Un exemple aide à valoriser votre argument, mais il ne peut pas le remplacer.



PASSEZ A LA PAGE SUIVANTE

<i>900 entraînements à la communication professionnelle</i>	Entraînement	E2 / 11 – 1.2
		Eval.

Lisez les phrases suivantes :
 Pour chaque phrase, donnez au moins un argument.

1. Le sport est très important.

.....

2. Tout le monde a besoin d’avoir un meilleur ami.

.....

3. C’est mieux d’avoir un travail agréable qu’un travail bien payé.

.....

4. Il faut respecter les gens pour qu’ils vous respectent.

.....

Consultez le corrigé à titre indicatif E2 / 11 – 1.2

2. Que doit-on trouver dans une argumentation?

Il faut différencier les **ARGUMENTS** et les **EXEMPLES**, s'il y en a.

Ne confondez pas les deux !

Un **argument** a souvent un sens global.

Un **exemple** décrit généralement un cas particulier.

Cependant, certains exemples peuvent être donnés comme arguments.

Pour faire la distinction, lisez le texte suivant et essayez de trouver le paragraphe qui correspond à :

- a) La conclusion (ce que l'on veut démontrer)
- b) L'argumentation
- c) L'exemple

Paragraphe 1:

Si tu as bu deux verres de vin, attends au moins une heure avant de conduire.

Paragraphe 2:

L'alcool inhibe nos réflexes et réduit nos réactions face à un danger ou un obstacle. La quantité d'alcool dans le sang diminue de 15 mg par heure.

Paragraphe 3:

Monsieur Rageot a été grièvement blessé dans un accident de voiture la semaine dernière. Il avait bu un verre de whisky avant de quitter sa maison avec sa Mercedes. Il s'est aperçu trop tard qu'il allait quitter la route. Il n'a pas eu le réflexe de redresser sa voiture pendant qu'il le pouvait et elle a heurté un arbre.

3. Les arguments sont-ils valables?

Pour le savoir, vous pouvez vous poser les questions suivantes :

Les arguments sont-ils logiques et présentés dans le bon ordre?

Sont-ils présentés objectivement afin de ne pas être facilement contestables?

Ou, au contraire, sont-ils présentés de manière subjective et donc facilement contestables (par exemple, la personne donne son avis) ?

Les arguments font-ils appel à des faits que tout le monde connaît ?

Ou font-ils appel à des faits peu connus et sur lesquels on peut avoir des doutes ?

4. Y a-t-il des exemples pertinents pour soutenir les arguments ?

Pour le savoir, vous pouvez vous poser les questions suivantes :

Les exemples illustrent-ils correctement les arguments qu'ils soutiennent ?

Les exemples proviennent-ils d'événements récents ou d'événements dont tout le monde a entendu parler ?

Ou proviennent-ils de votre vie privée (parler de son expérience personnelle) ? Dans ce cas leur validité est limitée.

S'ils sont pris dans votre expérience personnelle, les exemples sont-ils crédibles ?

Y a-t-il suffisamment d'exemples, ou alors trop d'exemples ?

Si beaucoup d'exemples sont donnés, correspondent-ils tous à l'argument ?

S'il n'y a pas d'exemple, l'argumentation est-elle toujours valable?

Voici une série de phrases indépendantes. Chacune contient :

- Soit la conclusion d'une démonstration
- Soit un argument
- Soit un exemple

Indiquez auquel des trois la phrase appartient.

1. Par conséquent, l'entrée des stades de football devrait être mieux surveillée lors des matchs importants.

→

2. En 1976, il y a eu une immense vague de chaleur dont tout le monde se souvient à cause de la qualité du vin qu'elle a produit pour cette année.

→

3. Mon ami a gagné plus de trois millions à la loterie, ça peut donc arriver à tout le monde.

→

4. Nous allons maintenant démontrer pourquoi, sur tous les points de vue, le pays part vers la ruine.

→

5. En annonçant le nouveau plan pour mobiliser les idées de l'entreprise, une nouvelle idée a été mise en avant : ce qui importe aujourd'hui, dans une entreprise, c'est la matière grise.

→

6. Dans notre magasin, vous bénéficiez d'un crédit sur tous les objets de plus de 1500€ jusqu'à fin décembre.

→

7. Et nous devons quand même être d'accord sur la définition des mots. Voici la définition du terme « *Radioprospection* » : effets biologiques et sanitaires (somatiques et génétiques) des rayons ionisants.

→

8. Mon arrière-grand-père a appris à lire et à écrire tout seul, donc c'est possible de le faire.

→

9. Attend-on qu'un enfant sache nager avant de lui donner une bouée ? L'élève qui utilise un dictionnaire ne consolide pas seulement ses connaissances actuelles, mais il découvre aussi de nouveaux mots, des images, des associations d'idées, etc.

→

10. Un mot en amène un autre. J'en suis convaincu.

→

Consultez le corrigé E3 / 11-1.2

ANEXO 6: Ficha con indicaciones que fue entregada a los estudiantes en la sesión de trabajo colaborativo

FICHE DE TRAVAIL

TITRE: Le texte argumentatif.

OBJECTIF:

Appliquer ce qu'on a vu dans la séance d'introduction du « texte argumentatif » dans la rédaction d'un texte du même type.

CONSIGNE :

Défendez votre position en développant vos points de vue dans un texte argumentatif.
Thème de discussion :

« C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé »

*Le texte sera développé dans le blog de notes de votre ordinateur gardez-le et envoyez-le par mail à l'adresse : amacias22@gmail.com avant de sortir de la salle.

*Le texte sera publié plus tard dans le forum de discussion du blog de la LLM-F. Il restera en ligne pour que vous, vos camarades ou vos professeurs de la licence puissent le lire.

*N'oubliez pas de mettre les noms complets des intégrants de l'équipe à la fin du texte.

IL FAUT RESPECTER LES RÈGLES SUIVANTES :

- Soyez attentifs aux commentaires de vos copains.
- Considérez les points de vue de votre copain et essayez de trouver des accords si nécessaire pour travailler le texte
- Partagez vos idées et vos points de vue et essayez de coopérer autant que possible à toutes les étapes de l'écriture.
- N'utilisez pas de dictionnaires.
- N'employez pas le correcteur de grammaire de votre ordinateur.
- Corrigez la grammaire ou l'orthographe vous-mêmes par équipe.

TEMPS PRÉVU :

Vous avez minimum 1 h pour finir votre rédaction. Si vous avez besoin de plus de temps vous pouvez continuer l'écrit jusqu'à finir toutes parties essentielles du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion).

*N'oubliez pas que chaque paragraphe doit aussi avoir à l'intérieur une petite introduction, un développement et une conclusion.

*Rappelez-vous que pour introduire votre sujet il faut utiliser une phrase ou une question qui attire l'attention de votre lecteur.

ANEXO 7 : Ficha con indicaciones que fue entregada a los estudiantes en la sesión de trabajo individual

FICHE DE TRAVAIL

TITRE: Le texte argumentatif.

OBJECTIF:

Appliquer ce qu'on a vu dans la séance d'introduction du « texte argumentatif » dans la rédaction d'un texte du même type.

CONSIGNE :

Défendez votre position en développant vos points de vue dans un texte argumentatif.

Thème de discussion :

« Pour ou contre la peine de mort »

Le texte sera développé dans le blog de notes de votre ordinateur gardez-le et envoyez-le par mail à l'adresse : amacias22@gmail.com avant de sortir de la salle.

*Le texte sera publié plus tard dans le forum de discussion du blog de la LLM-F. Il restera en ligne pour que vous et vos camarades ou vos professeurs de la licence puissent le lire.

* N'oubliez pas de mettre les noms complets des intégrants de l'équipe à la fin du texte.

*** IL FAUT RESPECTER LES REGLES SUIVANTES :**

- N'utilisez pas des dictionnaires.
- N'employez pas le correcteur de grammaire de votre ordinateur.
- Corrigez la grammaire ou l'orthographe vous-mêmes de façon individuelle.

TEMPS PRÉVU :

Vous avez minimum 1 h pour finir votre rédaction. Si vous avez besoin de plus de temps vous pouvez continuer l'écrit jusqu'à finir toutes parties essentielles du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)

*N'oubliez pas que chaque paragraphe doit aussi avoir à l'intérieur une petite introduction, développement et conclusion.

*Rappelez-vous que pour introduire votre sujet il faut utiliser une phrase ou une question qui attire l'attention de votre lecteur.

ANEXO 8. Corpus: Redacciones individuales y colaborativas

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
1	1AI	05/11/12	P1 : B2	P.E. Individual	« C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé »	66

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVAS (ADJETIVAS)	CIRCUNSTANCIALES (ADVERBIALES)	COMPLETIVAS (SUSTANTIVAS)
33	8	7	18
NEXOS	Pour lesquelles (1) Que (3) Qui (4)	Même si (3) Pour (3) Dans le cas de (1)	Vb + nom +de + inf. (2) Etre + nom + inf (1) Vb + prep. + inf (4) Vb + inf (1) Vb conjugué + que +Suj Vb (7) Vb + si + Suj. Verb. (1) Présent (1) Pronom de O.D. (1)

- 1) *c'est une chose très courante pour tout le monde de travailler,*
'es una cosa muy común para todo el mundo trabajar.'
- 2) *les jeunes adultes et les adultes doivent remplir leurs besoins matériels à travers l'accomplissement d'un travail.*
'los jóvenes adultos y los adultos deben llenar sus necesidades materiales a través de la realización de un trabajo.'
- 3) *Au Mexique [sic], on écoute fréquemment [sic]*
'en México se escucha frecuentemente'
- 4) *les personnes dire: (completiva)*
'a las personas decir'
- 5) *"Avoir du travail, (completiva)*
'tener trabajo'
- 6) *c'est une bénédiction",*
'es una bendición'
- 7) *et on ne dit pas quel type de travail*
'y no se dice qué tipo de trabajo'
- 8) *ou si on a la possibilité*
'o si se tiene la posibilidad'
- 9) *de le choisir [sic].*
'de elegirlo'
- 10) *C'est pour cela que*
'es por esto que'

- 11) *dans le texte présent, je vais exposer plusieurs raisons* (completiva)
‘en el texto presente, voy a exponer varias razones’
- 12) *pour lesquelles on pourrait[sic] penser à la possibilité* (relativa)
‘por las cuales se podría pensar en la posibilidad’
- 13) *de choisir un travail agréable* (completiva)
‘de elegir un trabajo agradable’
- 14) *même s'il n'est pas bien payé.* (circunstancial de concesión)
‘incluso si no está bien pagado’
- 15) *Le choix d'un travail a un rapport très étroit avec le type des études,*
‘la elección de un trabajo tiene una relación muy estrecha con el tipo de estudios’
- 16) *que la personne réalise* (relative)
‘que la persona realiza’
- 17) *et ces études représentent [sic] un investissement du [sic] temps et d'argent.*
‘y esos estudios representan una inversión de tiempo y de dinero’
- 18) *C'est un fait*
‘es un hecho’
- 19) *qu'un grand pourcentage de la population des jeunes mexicains[sic] ont besoin de travailler tôt.* (completiva)
‘que un gran porcentaje de la población de jóvenes mexicanos necesitan trabajar pronto’
- 20) *pour offrir un soutien[sic] économique à leurs familles* (circunstancial)
‘para ofrecer un apoyo económico a sus familias’
- 21) *Ils se sentent pressés*
‘ellos se sienten presionados’
- 22) *pour obtenir des résultats avec des études d'une courte durée.* (circunstancial)
‘para obtener resultados con estudios de una corta duración’
- 23) *On peut dire*
‘se puede decir’
- 24) *que le choix d'un travail agréable doit se sacrifier pour le choix d'un travail* (completiva)
‘que la elección de un trabajo agradable debe sacrificarse por la elección de un trabajo’
- 25) *qui offre une rémunération [sic] rapide, dans ce cas.* (relativa)
‘que ofrezca una remuneración rápida, en este caso.’
- 26) *Quelque fois, les options dans le champ du travail sont variées*
‘algunas veces, las opciones en el campo del trabajo son variadas’
- 27) *et la personne se laisse*
‘y la persona se deja’
- 28) *guider par le prestige des postes de travail.* (completiva)
‘guiar por el prestigio de los puestos de trabajo.’

- 29) *Ici, la personne [qui va choisir le travail] pense*
‘aquí, la persona ... piensa’
- 30) *[qui va choisir le travail], (relativa)*
(la persona) que va a elegir el trabajo,
- 31) *à obtenir des [sic] meilleures [sic] résultats de la carrière*
‘obtener mejores resultados de la carrera’
- 32) *qu'ils ont réalisée. (relativa)*
‘que ellos realizaron’
- 33) *Peut-être ils pensent*
‘tal vez ellos piensan’
- 34) *à s'amuser avec son [sic] travail (completiva)*
‘divertirse con su trabajo’
- 35) *et, aussi, à obtenir la remuneration [sic] correspondante à ces durs ans d'étude [sic]. (completiva)*
‘y, también, en obtener la remuneración correspondiente a esos duros años de estudio’
- 36) *Même si dans ce cas la personne aime son travail, (circunstancial de concesión)*
‘aunque en este caso la persona ama su trabajo’
- 37) *elle pense*
‘ella piensa’
- 38) *à obtenir le prestige plus que le bonheur à travers son choix de travail. (completiva)*
‘en obtener el prestigio más que la felicidad a través de su elección de trabajo’
- 39) *Une autre option à considérer*
‘otra opción a considerar’
- 40) *est le choix d'un travail en relation avec les besoins non-matériaux*
‘es la elección de un trabajo en relación con las necesidades no materiales’
- 41) *cela veut dire, les besoins de l'esprit.*
‘esto quiere decir, las necesidades del espíritu’
- 42) *Traditionnellement, on pensait*
‘tradicionalmente se pensaba’
- 43) *que les artistes avaient cette option. (completiva)*
‘que los artistas tenían esta opción’
- 44) *mais on peut voir à l'actualité*
‘pero podemos ver en la actualidad’
- 45) *que cette liberté de choisir une activité agréable, même passionnante [sic], peut être une option pour n'importe quelle métier ou profession. (completiva)*
‘que esta libertad de elegir una actividad agradable, inclusive apasionante, puede ser una opción para cualquier oficio o profesión’

- 46) *Ceux-ci peuvent être simples ou complexes,*
‘éstos pueden ser simples o complejos’
- 47) *cependant l'attitude de la personne va définir*
‘sin embargo la actitud de la persona va a definir’
- 48) *si le résultat est positif [sic] ou non.* (completiva)
‘si el resultado es positivo o no’
- 49) *Et, dans la plupart des cas on écoute:*
‘y en la mayoría de los casos se escucha’
- 50) *"J'aime mon travail* (Completiva)
‘yo amo mi trabajo’
- 51) *et je le ferais* (Completiva)
‘y yo lo haría’
- 52) *même si l'on ne me payerait pas".* (circunstancial de concesión)
‘aunque no me pagaran’
- 53) *On voit*
‘se ve (vemos)’
- 54) *que la satisfaction de l'amê [sic] est plus important [sic] quelque fois que les besoins matériels.*
(completiva)
‘que la satisfacción del alma es más importante algunas veces que las necesidades materiales’
- 55) *Finalement, on se rend compte*
‘finalmente, nos damos cuenta’
- 56) *qu'il y a plusieurs [sic] options* (completiva)
‘que hay varias opciones’
- 57) *pour choisir un travail,* (circunstancial de finalidad)
‘para elegir un trabajo’
- 58) *peut-être las [sic] plus importants sont celles*
‘tal vez las más importantes son aquellas’
- 59) *qui cherchent d'accomplir les besoins matériels.* (relativa)
‘que buscan llenar las necesidades materiales’
- 60) *mais il existent [sic] aussi celles*
‘pero existen también’
- 61) *qui cherchent le prestige et le bonheur.* (relativa)
‘las que buscan el prestigio y la felicidad’
- 62) *Dans mon cas personnel j'ai eu de la chance*
‘en mi caso personal tuve la suerte’

- 63) **par[sic] pouvoir choisir deux professions** (completiva)
'de poder elegir dos profesiones'
- 64) **que j'adore.** (relativa)
'que yo adoro'
- 65) **Evidement [sic], tout le monde serait plus hereuse [sic]**
'evidentemente, todo el mundo sería más feliz'
- 66) **dans le cas de pouvoir choisir un travail bien remuneré [sic] et agréable.** (Circunstancial de condición)
'en el caso de poder elegir un trabajo bien remunerado y agradable'

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
2	2AI	06/11/12	P2 : B2	P.E. Individual	« C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé »	100

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVAS (ADJETIVAS)	CIRCUNSTANCIALES (ADVERBIALES)	COMPLETIVAS (SUSTANTIVAS)
48	15	21	12
NEXOS	Celui qui (3) Que (4) Qui (4) Ce qui (1) Ce que (dont) (1) A + inf. (2)	Même si (2) Pour (6) A cause de (1) Puisque (2) Si (2) Par conséquence (1) Bien que (2) Comme (1) Parce que (1) A + inf. (3)	Vb + adj. +que + Suj. Vb (2) Vb + nom +prep. + inf (1) Vb + prep + inf (3) Vb + que + Suj. Vb (3) Vb + inf (2) Vb + nom + que +Suj Vb (1)

- 1) **Un bon travail : Celui qui est agréable** (relativa)
'un buen trabajo: aquél que es agradable'
- 2) **ou celui qui est bien payé?"** (relativa)
'o aquél que es bien pagado'
- 3) **Aujourd'hui, des licences comme Médecine, Administration et Droit sont saturés.**
'hoy en día, licenciaturas como medicina, administración y derecho están saturadas'
- 4) **Cela, à cause du besoin de l'argent** (circunstancial)
'esto a causa de la necesidad de dinero'
- 5) **pour être heureux** (circunstancial)
'para ser feliz'
- 6) **ou pour avoir une "bonne vie".** (circunstancial)
'o para tener una « buena vida »'

- 7) *On a la croyance*
'se tiene la creencia'
- 8) *que l'argent achète la joie,* (completiva)
'de que el dinero compra la felicidad,'
- 9) *et je ne le dis[sic] dans un sens figuré.*
'y no lo digo en sentido figurado'
- 10) *Le capitalisme nous fait*
'el capitalismo nos hace'
- 11) *acheter un tas des choses* (completiva)
'comprar un montón de cosas'
- 12) *qu'on[sic] n'en a pas besoin,* (relativa)
'que no necesitamos'
- 13) *mais qu'on croie*
'pero que creemos'
- 14) *que [sic] sont nécessaires* (completiva)
'que son necesarias '
- 15) *pour avoir certain "lieu" dans la société.* (circunstancial)
'para tener cierto « lugar » en la sociedad'
- 16) *C'est pour ça [sic]*
'es por eso'
- 17) *que les gens préfèrent* (relativa)
'que la gente prefiera'
- 18) *chercher un emploi* (completiva)
'buscar un empleo'
- 19) *qui soit bien payé,* (relativa)
'que sea bien pagado'
- 20) *même s'ils n'aiment pas le type de travail* (circunstancial de concesión)
'aunque a ellos no les guste el tipo de trabajo'
- 21) *à faire.* (relativa)
'que hay que hacer'
- 22) *On a du mal*
'nosotros tenemos problemas'
- 23) *a[sic] confondre la notion du bon travail* (completiva)
'en confundir la noción de buen trabajo'
- 24) *avec le travail qui est bien payé.* (relativa)
'con el trabajo que es bien pagado.'

- 25) *C'est vrai*
'Es verdad'
- 26) *Que [si tu n'es pas bien payé] ca [sic] ne veut pas dire* (completiva)
'eso no quiere decir'
- 27) *[si tu n'est [sic] pas bien payé,]* (Circunstancial de condición)
'que si tú no estás bien pagado'
- 28) *que tu as un bon travail.* (completiva)
'que tienes un buen trabajo.'
- 29) *Alors, [pour pouvoir faire la distinction] on doit définir le "bon travail".*
'entonces, ... se debe definir el « buen trabajo. »'
- 30) *[pour pouvoir faire la distinction]* (circunstancial-finalidad)
'para poder hacer la distinción'
- 30) *On pourrais [sic] le définir comme*
'se podría definir como'
- 31) *celui qui: Économiquement, c'est [sic] suffisant* (relativa)
'el que : económicamente, es suficiente'
- 32) *pour payer tout* (circunstancial-finalidad)
'para pagar todo'
- 33) *ce qu [sic] on a besoin.* (relativa)
'lo que necesitamos'
- 34) *Physiquement, on respecte les 8 heures établies par loi.*
'físicamente, se respetan las 8 horas establecidas por la ley'
- 35) *Émotionnellement [sic], on travail [sic] dans une ambiance agréable et sain [sic].*
'emocionalmente, se trabaja en un ambiente agradable y sano.'
- 36) *Dit ca [sic].*
'dicho eso'
- 37) *je veux partager deux situations*
'yo quiero compartir dos situaciones'
- 38) *qui peuvent expliquer la notion du "bon travail":* (relativa)
'que pueden explicar la noción del « buen trabajo »'
- 39) *D'un côté on a Marguerite.*
'por un lado tenemos a Margarita'
- 40) *Elle est une étudiante de Gastronomie.*
'ella es estudiante de gastronomía'
- 41) *Elle a 19 ans,*
'ella tiene 19 años'

- 42) *elle viens [sic] de commencer*
‘ella acaba de comenzar’
- 43) *à travailler dans un restaurant l'après-midi, après l'école.* (completiva)
‘a trabajar en un restaurante por la tarde, después de la escuela’
- 44) *Elle est célibataire*
‘ella es soltera’
- 45) *et paye une chambre dans une résidence d'étudiants.*
‘y paga una habitación en una residencia para estudiantes’
- 46) *Puisqu'elle est encore étudiante* (circunstancial de causa)
‘ya que ella es aún estudiante’
- 47) *et elle n'a pas de l'expérience [sic].* (circunstancial de causa)
‘y ella no tiene experiencia,’
- 48) *elle gagne le salaire minimale [sic].*
‘ella gana el salario mínimo’
- 49) *Avec son salaire, elle est capable de payer sa chambre (avec les services), de la nourriture [sic] (rien de cher), une ou deux sorties par semaine avec ses amies (au cinéma, au théâtre, au bar) et son école.*
‘con su salario ella es capaz de pagar su habitación (con los servicios), comida (nada caro), una o dos salidas por semana con sus amigos (al cine, al teatro, al bar) y su escuela.’
- 50) *En plus, elle aime bien ce travail.*
‘además, a ella le gusta ese trabajo.’
- 51) *C'est vrai*
‘es verdad’
- 52) *que [si elle aurais des enfants] elle ne pourrais [sic] pas les soutenir* (completiva)
‘que [...] ella no podría ‘sostenerlos’
- 53) *[si elle aurais [sic] des enfants],* (circunstancial de condición)
‘si ella tuviera hijos’
- 54) *Cependant, elle est une étudiante, [sic] célibataire.*
‘sin embargo, ella es una estudiante, soltera’
- 55) *Par conséquence, on considère [sic] son travail comme un "bon travail".* (circunstancial de consecuencia)
‘por consecuencia, se considera su trabajo como un «buen trabajo »’
- 56) *De l'autre côté, on a Jean-Marc.*
‘del otro lado, tenemos a Jean Marc’
- 57) *Il [sic] est un homme de famille.*
‘él es un hombre de familia’
- 58) *Il a 42 ans,*
‘él tiene 42 años’

- 59) *il a étudié l'Administration.*
 ‘él estudió administración’
- 60) *Il a travaillé 12 ans dans un supermarché.*
 ‘él trabajó 12 años en un supermercado’
- 61) *Il a commencé comme employeur [sic],*
 ‘él comenzó como empleado’
- 62) *et maintenant il est le "Manager".*
 ‘y ahora es « Manager »’
- 63) *Jean-Marc a trois enfants.*
 ‘Jean-Marc tiene tres hijos’
- 64) *Il ne gagne beaucoup plus du salaire minimale [sic],*
 ‘no gana mucho más del salario mínimo’
- 65) *mais il est complètement [sic] capable*
 ‘pero él es completamente capaz’
- 66) *de soutenir sa famille.* (completiva)
 ‘de sostener a su familia’
- 67) *Bien que beaucoup des [sic] personnes peuvent penser* (circunstancial de concesión)
 ‘aunque muchas personas puedan pensar’
- 68) *que ce n'est pas un "bon travail",* (complétiva)
 ‘que no es un « buen trabajo »’
- 69) *il l'aime bien.*
 ‘a él le gusta.’
- 70) *C'est [sic] emploi est agréable pour Jean,*
 ‘ese empleo es agradable para Jean’
- 71) *il n'a jamais des [sic] problèmes*
 ‘él no tiene nunca problemas’
- 72) *et il peut bien vivre avec.*
 ‘y él puede vivir bien con (ese empleo)’
- 73) *Alors, on peut appeler [sic] son emploi un "bon travail" aussi.*
 ‘entonces podemos llamar su empleo un « buen trabajo » también’
- 74) *Comme on a vu dans les deux cas précédents [sic],* (circunstancial)
 ‘como se vio en los dos casos anteriores’
- 75) *on peut considérer [sic] un travail "bon"*
 ‘se puede considerar un trabajo « bueno »’
- 76) *même si on n'est pas bien payés.* (circunstancial de concesión)
 ‘aunque no estemos bien pagados’

- 77) *Quelques inconvénients [sic] d'un travail bien payé peuvent être:*
 'algunos inconvenientes de un trabajo bien pagado pueden ser: '
- 78) *on a moins de temps*
 'se tiene menos tiempo'
- 79) *pour profiter avec la famille.* (circunstancial)
 'para disfrutar con la familia'
- 80) *on est en charge de beaucoup des [sic] employés [sic] –*
 'se está a cargo de muchos empleados'
- 81) *ce qui peut générer [sic] du stress* (relativa)
 'lo que puede generar estrés'
- 82) *et avoir beaucoup d'argent*
 'y tener mucho dinero'
- 83) *peut provoquer de l'anxiété.*
 'puede provocar ansiedad'
- 84) *Quelques avantages d'un travail bien payé peuvent être:*
 'algunas ventajas de un trabajo bien pagado pueden ser:'
- 85) *on a plus d'argent*
 'tenemos más dinero'
- 86) *à économiser pour n'importe quelle urgence ou luxe.* (circunstancial de finalidad)
 'para ahorrar para cualquier urgencia o lujo,'
- 87) *on peut avoir la chance*
 'podemos tener la suerte'
- 88) *de bien aimer ce travail.* (completiva)
 'de que nos guste mucho ese trabajo.'
- 89) *À mon avis, on doit nous [sic] concentrer*
 'en mi opinión, debemos concentrarnos'
- 90) *à trouver un emploi* (circunstancial de finalidad)
 'en encontrar un empleo'
- 91) *qu'on sache [sic] bien faire.* (relativa)
 'que sepamos hacer bien'
- 92) *qu'on aime bien* (relativa)
 'que nos guste'
- 93) *et qui nous aide* (relativa)
 'y que nos ayude'

- 94) *à payer tout ce* (circunstancial de finalidad)
‘a pagar todo’
- 95) *qu’[sic] on a besoin.* (relativa)
‘lo que necesitamos’
- 96) *Parce que la majorité des personnes considerent [sic] l’argent, en[sic] lieu de la bonheur, comme essentiel.* (circunstancial de causa)
‘porque la mayoría de las personas considera el dinero, en lugar de la felicidad, como esencial’
- 97) *Bien que parfois on peut obtenir les deux.* (circunstancial de concesión)
‘aunque a veces podemos obtener los dos’
- 98) *Si non, on va occuper notre temps et argent à l’hôpital à cause de le[sic] stress-*
‘si no, vamos a ocupar nuestro tiempo y dinero en el hospital a causa del estrés’
- 99) *et on ne vas[sic] pas ni être heureux,*
‘y no vamos a ser ni felices’
- 100) *ni profiter de notre argent, non plus de notre famille.*
‘ni a disfrutar de nuestro dinero, ni tampoco de nuestra familia’

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
3	3AI	05/11/12	P3 : B2	P.E. Individual	« C’est mieux d’avoir un travail agréable qu’un travail bien payé »	88

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVAS (ADJETIVAS)	CIRCUNSTANCIALES (ADVERBIALES)	COMPLETIVAS (SUSTANTIVAS)
60	18	25	17
NEXOS	Que (4) Qui (6) A qui (1) Ce que (3) Auxquelles (1) Lesquels (1) Où (2)	Même si (1) Pour (2) Si (3) Parce que (6) Comme (2) Quand (1) Pourtant (1) Meilleur que (1) Sans (4) Gérondif (3) Il y a (1) erreur (parce que)	Vb + adj + phrase avec si (1) Vb + nom + prep + inf (4) Vb + prep + inf (3) Vb + que + Suj. Vb (5) Vb + inf (1) Vb + nom + Vb (1) Vb + adj. + prep. + inf (1) Vb + prep + phrase relative (1)

- 1) *Tout d’abord permettez-vous*
‘ante todo permítase’
- 2) *de réfléchir* (completiva)
‘reflexionar’
- 3) *à ce qu’[sic] est l’amour pour la vocation.* (completiva)
‘en lo que es el amor por la vocación’

- 4) *Pensez-vous à votre propre passion professionnel [sic].*
'¿piensa usted en su propia pasión profesional?'
- 5) *Analysez-vous les sentiments*
'¿analiza usted los sentimientos?'
- 6) *que nous provoque le fait de réaliser ce* (relativa)
'que nos provoca el hecho de realizar quello'
- 7) *qu'on aime faire.* (relativa)
'que amamos hacer?'
- 8) *Toujours on a un rêve, une cible et un [sic] raison*
'siempre, se tiene un sueño, una meta y una razón'
- 9) *pour lutter.* (circunstancial)
'para luchar.'
- 10) *Est-ce que vous faites ce*
'¿usted hace aquello?'
- 11) *que vous aime[sic]?* (relativa)
'que usted ama?'
- 12) *Est-ce que vous avez choisi le bon chemine[sic] pour voter[sic] future[sic]?*
'¿Usted eligió el buen camino para su futuro?'
- 13) *Rappelez-vous*
'recuerde'
- 14) *que le chemin de votre future[sic] est construit par toi [sic].*(completiva)
'que el camino de su futuro es construido por usted'
- 15) *C'est gratifiant*
'Es gratificante'
- 16) *si on pense* (completiva)
'si pensamos'
- 17) *que tous les jours on fait* (completiva)
'que todos los días hacemos'
- 18) *et on profite de nos activités.* (completiva)
'y disfrutamos nuestras actividades'
- 19) *La vie se passe plus rapide[sic] et plus heureuse[sic]*
'la vida pasa más rápida y más feliz'
- 20) *si on réalise ce* (circunstancial de condición)
'si nos damos cuenta de aquello'

- 21) *que [sic] nous plaît.* (relativa)
'que nos gusta.'
- 22) *Je considère,*
'yo considero,'
- 23) *que l'attitude est très important [sic] dans un travail* (completiva)
'que la actitud es muy importante en un trabajo'
- 24) *parce que [si on fait les choses] [en étant en colère] les clients ou les personnes, ils ne vont pas retourner avec nous.* (circunstancial)
'los clientes o las personas ... no van a regresar con nosotros'
- 25) *si on fait les choses,* (circunstancial de causa)
'porque si hacemos las cosas,'
- 26) *en étant en colère* (circunstancial de modo)
'estando enojados'
- 27) *à qui on leur [sic] donne un service* (relativa)
'a quienes se les da un servicio'
- 28) *La raison est simple,*
'la razón es simple'
- 29) *parce que [si on vit comme cela] on devient un [sic] espèce de robot ou de machine* (circunstancial de causa)
'porque ... nos convertimos en una especie de robot o de máquina'
- 30) *[si on vit comme cela,]* (circunstancial de condición)
'si vivimos así'
- 31) *qui travaille [sans mettre le cœur]* (relativa)
'que trabaja'
- 32) *[sans mettre le cœur]* (circunstancial de modo)
'sin poner el corazón'
- 33) *et sans avoir un vrai compromis.* (circunstancial de modo)
'y sin tener un verdadero compromiso'
- 34) *Quand quelqu'un n'aime pas son travail* (circunstancial de tiempo)
'cuando alguien no ama su trabajo'
- 35) *est [sic] évident.*
'es evidente'
- 36) *Par exemple, il y a des cas*
'por ejemplo, hay casos'
- 37) *où les personnes [qui donnent un service] ils [sic] le font* (relativa)
'en los que las personas [que dan un servicio] lo hacen'

- 38) *[qui donnent un service.]* (relativa)
‘que dan un servicio’
- 39) *comme s'ils soient [sic] fâchés.* (circunstancial de causa)
‘como si estuvieran enojados.’
- 40) *Je dis cela*
‘yo digo eso’
- 41) *parce que j'avais eu [sic] l'occasion* (circunstancial de causa)
‘porque había tenido la oportunidad’
- 42) *de le voir.* (completiva)
‘de verlo.’
- 43) *En fait, un jour je suis allée à un restaurant*
‘de hecho, un día fui a un restaurante’
- 44) *où la serveuse avait un [sic] attitude mauvaise [sic].* (relativa)
‘donde la mesera tenía una mala actitud’
- 45) *Donc, on doit travailler*
‘por lo tanto, se debe trabajar’
- 46) *en ayant la meilleure [sic] visage et attitude possible [sic].* (circunstancial de modo)
‘teniendo la mejor cara y actitud posible’
- 47) *Un [sic] autre chose très significatif [sic] lié [sic] avec la manière*
‘otra cosa muy significativa ligada con la manera’
- 48) *de donner le service ou de travailler.* (completiva)
‘de dar el servicio o de trabajar.’
- 49) *c'est d'être obligés*
‘es estar obligados’
- 50) *à faire quelque chose* (completiva)
‘a hacer algo’
- 51) *sans le [sic] aimer* (circunstancial de modo)
‘sin amarlo’
- 52) *ou sans le profiter beaucoup.* (circunstancial de modo)
‘o sin aprovecharlo mucho’
- 53) *Alors, pourquoi obéir aux autres personnes?*
‘entonces, ¿ por qué obedecer a las otras personas ?’
- 54) *Aujourd'hui il y a des jeunes*
‘hoy hay jóvenes’
- 55) *qui obéissent à ses [sic] parents, à ses [sic] amis ou aux modèles* (relativa)
‘que obedecen a sus padres, a sus amigos o a los modelos’

- 56) *qui [sic] nous donnent [sic] la télé.* (relativa)
‘que nos da la tele’
- 57) *Maintenant les générations suivent les rêves des parents*
‘ahora las generaciones siguen los sueños de los padres’
- 58) *ou ils essayent d'imiter les acteurs de la télé*
‘o ellos tratan de imitar a los actores de la tele’
- 59) *lesquels [sic] on les regarde comme des personnes très admirées, très bien payées* (relativa)
‘los cuales los vemos como personas muy admiradas, muy bien pagadas’
- 60) *en travaillant [sic] un [sic] profession* (circunstancial)
‘desarrollando una profesión’
- 61) *qui laisse beaucoup d'argent.* (relativa)
‘que deja mucho dinero.’
- 62) *Disant [sic] cela,* (circunstancial de modo)
‘diciendo eso, ‘
- 63) *je me permet [sic]*
‘me permito’
- 64) *de raconter ma propre expérience.* (completiva)
‘contar mi propia experiencia.’
- 65) *parce que [sic] il y a trois ans* (circunstancial de causa)
‘porque hace tres años’
- 66) *que j'ai choisi la licence de médecine*
‘que elegí la licenciatura de medicina’
- 67) *en voulant être comme mon père.* (circunstancial de causa)
‘queriendo ser como mi papá’
- 68) *Pourtant, après 2 ans, je me suis rendue compte* (circunstancial de concesión)
‘sin embargo, después de 2 años, me dí cuenta’
- 69) *que je n'aimais pas la médecine* (completiva)
‘de que yo no amaba la medicina’
- 70) *parce que j'avais l'amour pour les langues étrangères [sic], spécialement, le français.* (circunstancial de causa)
‘porque tenía amor por las lenguas extranjeras’
- 71) *Et bon [sic] maintenant j'étudie la licence en français.* ‘
‘y bueno ahora yo estudio la licenciatura en francés.’
- 72) *Donc, on doit choisir notre profession*
‘por lo tanto, debemos elegir nuestra profesión’

- 73) *en faisant attention à nos goûts et nos habilités.* (circunstancial de modo)
‘poniendo atención en nuestros gustos y nuestras habilidades.’
- 74) *En dernier lieu, je voudrais conseiller les jeunes*
‘en último lugar, yo quisiera aconsejar a los jóvenes’
- 75) *qui sont en train de finir le lycée.* (relativa)
‘que están terminando la preparatoria’
- 76) *de rechercher très bien sur [sic] les licences* (completiva)
‘buscando muy bien sobre las licenciaturas’
- 77) *auxquelles ils sont intéressés.* (relativa)
‘en las que están interesados’
- 78) *même si ce [sic] nécessaire* (circunstancial de concesión)
‘aunque sea necesario ‘
- 79) *de prendre un peu de temps* (completiva)
‘tomar un poco de tiempo’
- 80) *pour y réfléchir.* (circunstancial de finalidad)
‘para reflexionar.’
- 81) *C'est important [sic]*
‘Es importante’
- 82) *nous rendre compte* (completiva)
‘darnos cuenta’
- 83) *qu'un travail agréable es [sic] meilleur* (completiva)
‘que un trabajo agradable es mejor’
- 84) *qu'un travail bien payé* (circunstancial correlativa)
‘que un trabajo bien pagado’
- 85) *mais [sic] qu'on ne profite pas [sic] le réaliser* (relativa)
‘pero que no aprovechamos realizarlo’
- 85) *Finalemment je peux dire*
‘finalmente yo puedo decir’
- 86) *que la principal [sic] source de notre bonheur est le travail [qu'on aime] et la famille [qu'on a]*
(completiva)
‘que la principal fuente de nuestra felicidad es el trabajo y la familia’
- 87) *[qu'on aime]* (relativa)
‘que amamos’
- 88) *[qu'on a]* (relativa)
‘que tenemos.’

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
4	4AI	05/11/12	P4 : B2	P.E. Individual	« C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé »	114

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
61	17	25	19
NEXOS	Que (5) Qui (8) Ce que (1) Pour laquelle (1) Où (2)	Même si (2) Pour (3) Puisque (1) Si (6) Parce que (3) Quand (5) C'est mieux... que (1) Tandis que (1) Pendant que (1) (mentre [sic]) A (1) Pourtant (1)	Vb + nom +prep + inf (2) Vb + prep + inf (1) Vb + que + Suj. Vb (7) Vb + adj. + prep. + inf (4) Vb + adj + que + Suj Vb (1) Vb +(pourquoi + quand) d'interrogation (3) Il vaut mieux + inf (1)

- 1) *Vaut-il le coup*
'¿vale la pena'
- 2) *de supporter le stress d'un travail* (completiva)
'soportar el estrés de un trabajo'
- 3) *qui ne nous plaît pas?* (relativa)
'que no nos gusta?'
- 4) *Aujourd'hui il y a des personnes*
'Actualmente hay personas'
- 5) *qui ne se sentent pas à l'aise avec leurs travaux* (relativa)
'que no se sienten a gusto con sus trabajos'
- 6) *mais que[sic] de toute facon[sic] ils restent là.* (relativa)
'pero que de todas maneras se quedan allí'
- 7) *Les raisons, elles sont nombreuses:*
'las razones son numerosas'
- 8) *on a besoin de travailler,*
'tenemos necesidad de trabajar'
- 9) *on n'étudie pas,*
'no estudiamos'
- 10) *on fait des stages dans une entreprise*
'estamos haciendo estancias en una empresa'
- 11) *qu'on n'aime pas.* (relativa)
'que no nos gusta'

- 12) *voilà des cas* [sic] ‘allí están algunos casos,’
- 13) *il y en a beaucoup.* ‘hay muchos’
- 14) *Mais faut-il continuer* ‘pero ¿es necesario seguir’
- 15) *à le faire* (completiva) ‘haciéndolo’
- 16) *même si on ne l'aime pas?* (circunstancial de concesión) ‘aún si no nos gusta?’
- 17) *Comment pourrait-on rendre un bon service* ‘¿cómo se podría dar un buen servicio’
- 18) *si on n'est pas satisfaits avec ce* (circunstancial de condición) ‘si no estamos satisfechos con eso’
- 19) *qu'on fait?* (relativa) ‘que hacemos’
- 20) *Un* [sic] *étude réalisé* [sic] *en 2011 montre* ‘un estudio realizado en 2011 muestra’
- 21) *que 4 personnes sur 10 ne sont pas contentes avec le travail* (completiva) ‘que 4 personas de 10 no están contentas con el trabajo’
- 22) *qu'elles réalisent.* (relativa) ‘que ellas realizan’
- 23) *On parle presque de la moitié de la population* [sic]. ‘hablamos de casi la mitad de la población’
- 24) *c'est scandaleux!* ‘¡es indignante!’
- 25) *Quand on les a interrogées* [sic] (circunstancial de tiempo) ‘cuando se les preguntó’
- 26) *Elles* [sic] *ont répondu* ‘(las personas) respondieron’
- 27) *que la raison principale* [pour laquelle elles restaient encore là] *c'était* (completiva) ‘que la razón principal ... era’
- 28) *[pour laquelle elles restaient encore là]* (relativa) ‘por la que ellas se quedaban aún allí’
- 29) *parce qu'elles recevaient une grande somme d'argent* (circunstancial de causa) ‘porque recibían una gran suma de dinero’

- 30) *tandis que l'autre 60% des personnes interrogées ont répondu* (circunstancial de tiempo)
 ‘mientras que el otro 60% de las personas interrogadas respondieron’
- 31) *qu'il valait mieux la peine* (completiva)
 ‘que valía más la pena’
- 32) *d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé.* (completiva)
 ‘tener un trabajo agradable que un trabajo bien pagado’
- 33) *On se demande alors*
 ‘nos preguntamos entonces’
- 34) *pourquoi le faire?* (completiva)
 ‘¿por qué hacerlo?’
- 35) *il est évident*
 ‘es claro’
- 36) *que c'est mieux* (completiva)
 ‘que es mejor’
- 37) *d'avoir un travail* (completiva)
 ‘tener un trabajo’
- 38) *qui nous plaît* (relativa)
 ‘que nos guste’
- 39) *qu'[sic] être tout le temps en train de se plaindre* (circunstancial correlativa)
 ‘que estar todo el tiempo quejándose’
- 40) *parce qu'on n'aime pas notre [sic] travail.* (circunstancial de causa)
 ‘porque no nos gusta nuestro trabajo’
- 41) *Quand on reste dans un travail* (circunstancial de tiempo)
 ‘cuando nos quedamos en un trabajo’
- 42) *qui ne nous plaît pas* (relativa)
 ‘que no nos gusta’
- 43) *on est toujours fâchés,*
 ‘estamos siempre enojados’
- 44) *on se plaint tout le temps*
 ‘nos quejamos todo el tiempo’
- 45) *et on n'est pas heureux.*
 ‘y no somos felices.’
- 46) *Et cela à la fin, a des conséquences tellement graves aussi dans notre vie personnelle.*
 ‘y eso al final, tiene consecuencias muy graves también en nuestra vida personal.’

- 47) *Il vaut mieux la peine*
‘Vale más la pena’
- 48) *de rester dans un travail* (completiva)
‘quedarse en un trabajo’
- 49) *où on sera toujours contents et pas seulement au bureau, mais aussi à la maison.* (relativa)
‘donde estaremos siempre contentos y no solamente en la oficina, sino también en la casa’
- 50) *Il y a un an,*
‘hace un año,’
- 51) *une amie de ma mère était l'assistante du directeur général dans une très grande entreprise,*
‘una amiga de mi mamá era la asistente del director general en una gran empresa,’
- 52) *elle avait minimum 4 semaines de congé par an*
‘ella tenía por lo menos 4 semanas de vacaciones por año’
- 53) *et elle gagnait beaucoup d'argent*
‘y ella ganaba mucho dinero’
- 54) *mais elle était tout le temps stressée,*
‘pero estaba todo el tiempo estresada,’
- 55) *elle ne voyait presque jamais ses enfants*
‘no veía casi nunca a sus hijos’
- 56) *et un jour [sic] elle est devenue malade à cause du stress.*
‘y un día ella se enfermó a causa del estrés.’
- 57) *C'était [sic]*
‘Fue’
- 58) *quand elle s'est rendue-compte* (circunstancial de tiempo)
‘cuando ella se dio cuenta’
- 59) *qu [sic] ce travail enlevait tout son temps* (completiva)
‘que ese trabajo quitaba todo su tiempo’
- 60) *et aujourd'hui elle donne des cours de cuisine, sa grande passion.*
‘y hoy ella da clases de cocina, su gran pasión.’
- 61) *Dans une [sic] autre côté, on sait bien*
‘por otro lado, sabemos bien’
- 62) *que [quand une personne fait quelque chose de manière obligatoire] on [sic] ne la fait pas bien.*
(completiva)
‘que (...) no lo hace bien.’
- 63) *quand une personne fait quelque chose de manière obligatoire* (circunstancial temporal)
‘cuando una persona hace algo de manera obligatoria’

- 64) *On [sic] n'est pas motivés*
'no se está motivado'
- 65) *à le [sic] faire* (circunstancial de finalidad)
'para hacerlo'
- 66) *Et alors on s'en fiche.*
'y entonces no nos importa.'
- 67) *Cela ne nous intéresse plus.*
'eso ya no nos interesa.'
- 68) *On le fait pourtant,* (circunstancial de concesión)
'sin embargo lo hacemos'
- 69) *mais juste parce qu'il faut le faire.* (circunstancial de tiempo)
'pero sólo porque hay que hacerlo.'
- 70) *Donc, imaginez*
'por lo tanto, imagine'
- 71) *que vous arrivez dans une entreprise* (completiva)
'que usted llega a una empresa'
- 72) *où on vous offre beaucoup d'argent* (relativa)
'en donde se le ofrece mucho dinero'
- 73) *pour réaliser quelconque [sic] travail,* (circunstancial de finalidad)
'para realizar cualquier trabajo,'
- 74) *il y a le chef*
'hay un jefe'
- 75) *qui compte sur vous, et aussi d'autres personnes,* (relativa)
'que cuenta con usted y también otras personas,'
- 76) *imaginez*
'imagine'
- 77) *que le futur de l'entreprise dépend seulement de vous?* (completiva)
'que el futuro de la empresa depende solamente de usted'
- 78) *Seriez-vous capable*
'¿sería capaz?'
- 79) *de réaliser ce travail si important* (completiva)
'de realizar ese trabajo tan importante'
- 80) *si vous ne l'aimiez pas?* (circunstancial de condición)
'si a usted no le gustara?'
- 81) *c'est le cas des plusieurs cadres*
'es el caso de varios oficinistas'

- 82) *qui font leurs travaux d'une très mauvaise façon* [sic] (relativa)
'que hacen sus trabajos de muy mal humor'
- 83) *puisque cela ne leur intéresse pas* (circunstancial de causa)
'ya que eso no les interesa'
- 84) *et finalement l'entreprise souffre également les conséquences.*
'y finalmente la empresa sufre igualmente las consecuencias.'
- 85) *Si on a un travail* (circunstancial de condición)
'si nosotros tenemos un trabajo'
- 86) *qui nous plaît vraiment* (relativa)
'que nos gusta verdaderamente'
- 87) *on le fera d'une très bonne façon* [sic],
'lo haremos de una muy buena manera,'
- 88) *on rendra un bon service*
'daremos un buen servicio'
- 89) *et finalement ce [qu'on fait] aura de meilleurs résultats.*
'y finalmente lo (que hacemos) tendrá mejores resultados.'
- 90) *qu'on fait* (relativa)
'que hacemos'
- 91) *Par exemple* [sic] *si on donne des cours de langues* (circunstancial de condición)
'por ejemplo si damos clases de lenguas'
- 92) *et le professeur et* [sic] *très accros à son travail* (circunstancial de condición)
'y (si) el profesor es muy apegado (adicto) a su trabajo'
- 93) *il aura toujours une très bonne attitude en face de la classe,*
'él tendrá siempre una muy buena actitud frente a la clase,'
- 94) *il préparera, peut-être, beaucoup d'activités ou des jeux pour ses étudiants.*
'él preparará, tal vez, muchas actividades o juegos para sus estudiantes.'
- 95) *Mais* *si on avait un professeur* (circunstancial de condición)
'pero si tuviéramos un profesor'
- 96) *qui donne des cours* (relativa)
'que da clases'
- 97) *juste pour gagner de l'argent* (circunstancial de finalidad)
'sólo por ganar dinero'
- 98) *et pas pour le plaisir d'enseigner* (circunstancial de finalidad)
'y no por el placer de enseñar'
- 99) *les résultats ne seront pas bons*
'los resultados no serán buenos'

- 100) *et en plus son attitude affectera aussi les étudiants* [sic]
‘y además su actitud afectará también a los estudiantes’
- 101) *Après tous les arguments donnés* [sic] *j'en conclus*
‘después de todos los argumentos dados, concluyo de esto’
- 102) *qu'il vaut mieux* (completiva)
‘que vale más’
- 103) *faire les choses* (completiva)
‘hacer las cosas’
- 104) *qu'on aime* (relativa)
‘que nos gustan’
- 105) *même si on ne gagne pas beaucoup d'argent.* (circunstancial de concesión)
‘aún si no ganamos mucho dinero’
- 106) *car on deviendra de meilleures personnes*
‘ya que nos convertiremos en mejores personas’
- 107) *et on n'aura pas de stress*
‘y no tendremos estrés’
- 108) *et on pourra réaliser les choses d'une meilleure façon* [sic].
‘y podremos realizar las cosas de una mejor manera.’
- 109) *Et rappelez-vous*
‘y recuerde’
- 110) *que* [quand on mourra] *on n'apportera pas les choses matérielles.* (completiva)
‘que (cuando muramos) no llevaremos las cosas materiales,’
- 111) *[quand on mourra]* (circunstancial de tiempo)
‘cuando muramos’
- 112) *donc il vaut mieux*
‘por lo tanto vale más’
- 113) *être heureux* (completiva)
‘ser feliz’
- 114) *mentre* [sic] *on vit.* (circunstancial de tiempo)
‘mientras se vive.’

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
5	5BI	22/11/12	P5 : B2	P.E. Individual	«Pour ou contre la peine de mort »	116

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
71	36	17	18
NEXOS	Que (11) (dont [sic]) Qui (19) Ce que (2) Ce qui (1) Dans laquelle (1) Duquel (1) D' (1)	Même si (1) Pour (6) Lorsque (1) Si (5) Si grave qui[sic] (1) Tel que (1) Que (1) Parce que (1)	Vb + nom +prep + inf (8) Vb + prep + inf (2) Vb + que + Suj. Vb (2) Vb + adj. + que + Suj. Vb (3) Il faut + inf + que (1) Si (2)

- 1) *La peine de mort comme une solution contre la criminalité*
'la pena de muerte como una solución contra la criminalidad'
- 2) *La peine de mort est considérée [sic] comme un moyen*
'la pena de muerte es considerada como un medio'
- 3) *pour [sic] finir avec tous ceux* (circunstancial de finalidad)
'para terminar con todos aquéllos'
- 4) *qui ont comis [sic] des actes de criminalité* (relativa)
'que han cometido actos de criminalidad.'
- 5) *mais est-ce que la mort de ce délinquant [sic] peut réparer l'acte de criminalité*
'pero ¿la muerte de ese delincuente puede reparar el acto de criminalidad'
- 6) *qu'il a comis [sic] avec sa mort?* (relativa)
'que él cometió con su muerte?'
- 7) *Pour répondre à cette question,* (circunstancial de finalidad)
'para responder a esta pregunta.'
- 8) *je vais me pencher sur toutes les possibilités [sic]*
'voy a centrarme en todas las posibilidades'
- 9) *qui sont en [sic] contre de [sic] la peine de mort.* (relativa)
'que están contra la pena de muerte.'
- 10) *je vais denoncer [sic]*
'voy a denunciar'
- 11) *et défandre [sic] mes arguments*
'y defender mis argumentos'
- 12) *d [sic] être contre la peine de mort.* (relativa)
'para estar contra la pena de muerte'
- 13) *D'autre côté [sic] j'exposerai les différents scénarios [sic]*
'por otro lado, expondré los diferentes escenarios'
- 14) *si on se trouvait dans une situation* (circunstancial de condición)
'si nos encontráramos en una situación'

- 15) *dans laquelle nous serons nous [sic] la personne jugé [sic].* (relativa)
‘en la que seríamos la persona juzgada’
- 16) *Et finalement, je vais arriver à une conclusion [sic] par rapport à ce sujet là [sic].*
‘y finalmente, yo voy a llegar a una conclusión en relación a este tema.’
- 17) *La peine de mort est une punition*
‘la pena de muerte es un castigo’
- 18) *qui est appliqué [sic] principalement à tous [sic] les personnes* (relativa)
‘que es aplicado principalmente a todas las personas’
- 19) *qui on comis [sic] un délit si [sic] grave* (relativa)
‘que cometieron un delito tan grave’
- 20) *tel qu' avoir tué une ou plusieurs personnes.* (circunstancial correlativa)
‘tal como haber matado a una o varias personas’
- 21) *Mais est ce que vraiment on a le pouvoir*
‘pero ¿verdaderamente tenemos el poder’
- 22) *de choisir* (completiva)
‘de elegir’
- 23) *et de prendre la desition [sic]* (completiva)
‘y de tomar la decisión’
- 24) *de privé [sic] de la vie à un être humain?* (completiva)
‘de privar de la vida a un ser humano?’
- 25) *en ce qui me concerne.* (relativa)
‘en lo que me concierne,’
- 26) *la peine de mort est une punition si grave*
‘la pena de muerte es un castigo tan grave’
- 27) *qui [sic] peut bien finir avec toutes les personnes* (circunstancial correlativa)
‘que puede terminar con todas las personas’
- 28) *qui on comis [sic] un acte de criminalite [sic] si grave.* (relativa)
‘que han cometido un acto de criminalidad tan grave’
- 29) *mais aussi est [sic] une facon [sic]*
‘pero también es una manera’
- 30) *de s'imposer dans la société* (completiva)
‘de imponerse en la sociedad’
- 31) *et fomenter [sic] la peur entre la poblacion [sic].* (completiva)
‘y fomentar el miedo entre la población’

- 32) *Cependant, on n'a pas le [sic] droit*
'sin embargo, no tenemos el derecho'
- 33) *de tuer quelqu'un* (completiva)
'de matar a alguien'
- 34) et *de jouer avec la vie de cette personne,* (completiva)
'y de jugar con la vida de esa persona,'
- 35) *la vie est sacrée,*
'la vida es sagrada'
- 36) *seulement la divinité peut nous arracher la vie,*
'solamente la divinidad puede arrancarnos la vida'
- 37) *même si la personne avait comis [sic] un délit si grave,* (circunstancial de concesión)
'incluso si la persona hubiera cometido un delito tan grave'
- 38) *on [sic] a pas la capacité*
'no tenemos la capacidad'
- 39) *de choisir sa mort,* (completiva)
'de elegir su muerte,'
- 40) *est [sic] on deviendrait [sic] une personne sans valeurs humaines et sans respect pour la vie d'un autre être humain,*
'y nos convertiríamos en una persona sin valores humanos y sin respeto por la vida de otro ser humano,'
- 41) *on deviendrai [sic] de criminels comme lui.*
'nos convertiríamos en criminales como él.'
- 42) *Il faut mentionner [sic],*
'hay que mencionar'
- 43) *que tous ceux [qui suivent la parole de Dieu] ont un respect [sic] très sacrée pour la vie,* (completiva)
'que todos (los que siguen la palabra de Dios) tienen un respeto muy sagrado por la vida,'
- 44) *[qui suivent la parole de Dieu]* (relativa)
'los que siguen la palabra de Dios'
- 45) *ils savent que dieu est le seul*
'ellos saben que Dios es el único'
- 46) *qui peut décider* (relativa)
'que puede decidir'
- 47) *si un être continue à vivre* (completiva)
'si un ser continua viviendo'
- 48) *ou bien si est [sic] nécessaire [sic]* (completiva)
'o bien si es necesario'

- 49) *de ne plus continuer avec sa vie* (completiva)
‘no continuar más con su vida’
- 50) *personne d'autre a l'autorisation, ni la capacité*
‘nadie más tiene la autorización, ni la capacidad’
- 51) *de prendre ce type de desition* [sic] (completiva)
‘de tomar ese tipo de decisión’
- 52) *et si une personne qu* [sic] *a comis* [sic] *un crime* (circunstancial de condición)
‘y si una persona que cometió un crimen ‘
- 53) *sa punition arriverai* [sic] *par la divinité,*
‘su castigo llegará por la divinidad’
- 54) *car tout ce [qu'on fait ici dans la terre] est bien payé là en haut.*
‘ya que todo [lo que hacemos aquí en la tierra] es bien pagado allá arriba.’
- 55) *[qu'on fait ici dans la terre]* (relativa)
‘[lo que hacemos aquí en la tierra]’
- 56) *Un exemple [que je peux mentionner] sont* [sic] *les cas de tous* [sic] *les personnes*
‘Un ejemplo [que puedo mencionar] son los casos de todas las personas’
- 57) *[que je peux mentionner]* (relativa)
‘[que puedo mencionar]’
- 58) *qui ont tué quelqu'un,* (relativa)
‘que han matado alguien,’
- 59) *ou qui ont massacré,* (relativa)
‘o que han masacrado,’
- 60) *destruit* [sic] *de* [sic] *familles entiers* [sic]. (relativa)
‘destruido familias enteras.’
- 61) *Dans un moment donné ils recoivent* [sic] *une punition,*
‘en un momento dado ellos reciben un castigo,’
- 62) *il y a quelque chose*
‘hay algo’
- 63) *qui les* [sic] *arrive pour* [sic] (relativa)
‘que les pasa para’
- 64) *et finalement paient leurs crimes.*
‘y finalmente pagan sus crímenes.’
- 65) *Qu'est ce qui se passe avec toutes les personnes*
‘¿Qué pasa con todas las personas’
- 66) *qui sont condamnés* [sic] *à la peine de mort* (relativa)
‘que son condenadas a la pena de muerte’

- 67) *et ne sont pas [sic] coupables d'aucun acte de criminalité.* (relativa)
 'y no son culpables de ningún acto de criminalidad'
- 68) *sino [sic] que simplement il [sic] se sont trouvés [sic] malheureusement [sic] dans une très mauvaise situation* (relativa)
 'sino que simplemente se encontraron desafortunadamente en una muy mala situación'
- 69) *et ils [sic] ont été coupes [sic] d'un acte de délinquance?* (relativa)
 'y fueron culpados de un acto de delincuencia?'
- 70) *est-ce [sic] que la peine de mort peut être [sic] appliquée [sic] à eux aussi?*
 '¿la pena de muerte puede ser aplicada a ellos también?'
- 71) *comment [sic] les autorités peuvent savoir*
 '¿cómo las autoridades pueden saber?'
- 72) *qu'il est vraiment innocent.* (completiva)
 'que él es verdaderamente inocente.'
- 73) *qu'on va finir avec la vie d'une personne* (completiva)
 'que se va a terminar con la vida de una persona'
- 74) *qu' [sic] est père de famille, un homme travailleur, un [sic] personne* (relativa)
 'que es padre de familia, un hombre trabajador, una persona'
- 75) *qui suive [sic] les règles établis [sic] pour la société.* (relativa)
 'que sigue las reglas establecidas para la sociedad'
- 76) *mais dans un moment [sic] donné il s'est croisé pour [sic] la mauvaise [sic] chemin.*
 'pero en un momento dado se cruzó por el mal camino.'
- 77) *c'est [sic] un jugement*
 'es un juicio'
- 78) *qu'on peut pas faire.* (relativa)
 'que no podemos hacer.'
- 79) *on condamne [sic] à mort à [sic] une personne*
 'se condena a muerte a una persona'
- 80) *que [sic] n'a pas [sic] commis [sic] aucun acte de délinquance* (relativa)
 'que no cometió ningún acto de delincuencia'
- 81) *et dont [sic] on a décidé de le tuer* (relativa)
 'y que se ha decidido matarla.'
- 82) *Pour quoi appliquer la peine de mort,*
 '¿Por qué aplicar la pena de muerte?'
- 83) *si on [sic] est pas sûrs de [sic]* (circunstancial de condición)
 'si no estamos seguros'

- 84) *qu'il aie [sic] comis [sic] un acte de criminalité.* (completiva)
'que él haya cometido un acto de criminalidad?'
- 85) *Dans tout le monde, il y a de [sic] personnes*
'En todo el mundo, hay personas'
- 86) *que [sic] se trouvent dans la même situation* (relativa)
'que se encuentran en la misma situación'
- 87) *et qui sont jugés pour des crimes [sic]* (relativa)
'y que son juzgadas por crímenes'
- 88) *qu' [sic] il [sic] n'ont pas comis [sic]* (relativa)
'que ellas no cometieron'
- 89) *et que [sic] la loi n'essaie pas de trouver la vérité* (relativa)
'y que la ley no trata de encontrar la verdad'
- 90) *sino qu'il [sic] cherchent des solution [sic] radicales comme la peine de mort,*
'sino que buscan soluciones radicales como la pena de muerte,
- 91) *selon eux pour finir avec les personnes méchantes.* (circunstancial de finalidad)
'según ellos para terminar con las personas malvadas'
- 92) *Mais si ton père, ton frère ou n'importe quel membre [sic] de ta famille se trouve dans une situation pareil [sic],* (circunstancial de condición)
'pero si tu papá, tu hermano o cualquier miembro de tu familia se encuentra en una situación parecida'
- 93) *et que tu sais parfaitement [sic] bien* (circunstancial de condición)
'y que tú sabes perfectamente bien'
- 94) *qu'il ou qu'ils n'on [sic] jamais comis [sic] aucun acte de délinquance,* (completiva)
'que él o que ellos no han cometido nunca ningún acto de delincuencia,'
- 95) *tu lutterais*
'tu lucharías.'
- 96) *pour trouver la vérité de son cas* (circunstancial de finalidad)
'para encontrar la verdad de su caso'
- 97) *Dans mon point de vu [sic], la peine de mort est une punition*
'en mi punto de vista, la pena de muerte es un castigo'
- 98) *qui prive de la vie a [sic] une personne* (relativa)
'que priva de la vida a una persona'
- 99) *que [sic] peut être être [sic] ou non coupable d'un criment [sic]* (relativa)
'que puede ser o no culpable de un crimen'
- 100) *duquel il a été accusé [sic],* (relativa)
'del cual él ha sido acusado,'

- 101) *il existe d'autres formes de punition*
'existen otras formas de castigo'
- 102) *qui peuvent être appliquées [sic]*, (relativa)
'que pueden ser aplicadas,'
- 103) *nous ne sommes pas des [sic] dieux*
'nosotros no somos dioses'
- 104) *pour décider* (circunstancial de finalidad)
'para decidir'
- 105) *et jouer avec la vie de quelqu'un*, (circunstancial de finalidad)
'y jugar con la vida de alguien,'
- 106) *et bien peut-être si on sait* (circunstancial de condición)
'y bien tal vez si sabemos'
- 107) *que la personne est vraiment coupable*, (completiva)
'que la persona es verdaderamente culpable,'
- 108) *est ce [sic] que lorsqu' [sic] on applique la loi de la peine de mort*, (circunstancial de tiempo)
'¿cuando aplicamos la ley de la pena de muerte'
- 109) *nous serons soulagés*,
'estaremos aliviados,'
- 110) *et cela va réparer son crime?*
'y eso va a reparar su crimen?'
- 111) *on [sic] pourra, recouperer [sic]*
'¿podremos recuperar'
- 112) *ce qu'on a déjà [sic] perdu?* (relativa)
'lo que ya hemos perdido ?'
- 113) *il [sic] y aura une satisfaction propre ou simplement un sentiment de culpabilité [sic]?*
'habrá una satisfacción propia o simplemente un sentimiento de culpabilidad?'
- 114) *un sentiment de manque de satisfaction*
'un sentimiento de falta de satisfacción'
- 115) *parce qu'on est devenus un [sic] être méchant* (circunstancial de causa) 'porque nos convertimos en un ser malvado'
- 116) *qui séduit par la mort d'une autre personne?* (relativa)
'que seduce por la muerte de otra persona?'

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
6	6BI	10/11/12	P6 : B2	P.E. Individual	«Pour ou contre la peine de mort »	65

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
37	15	9	13
NEXOS	Que (1) Qui (11) Celui qui (1) Où (2)	Plus... que (1) Pour (4) Gérondif (1) Avant de (1) Comme (1) De + inf (1)	Vb + nom +prep + inf (1) Vb + que + Suj. Vb (7) Vb + inf (2) Vb + que + Vb (gérondif, inf) (2) Vb + prep + infinitive (1)

- 1) « Peine de mort pour les assassins » dictait un slogan de campagne politique
‘« pena de muerte para los asesinos »’ dictaba un eslogan de campaña política
- 2) *il y a quelque temps.*
‘hace algún tiempo.’
- 3) *Comment est la société mexicaine arrivée[sic] à penser*
‘¿cómo la sociedad mexicana llegó a pensar’
- 4) *que cette idée pourrait attirer l'attention* (completiva)
‘que esta idea podría llamar la atención’
- 5) *et de [sic] gagner des votants ?* (completiva)
‘y ganar votantes?’
- 6) *Un des arguments donnés pour les personnes [qui s'expriment[sic] pour la peine de mort] est celui [qui dit]*
‘uno de los argumentos dados por las personas [que se manifiestan por la pena de muerte] es [el que dice]
- 7) *[qui s'expriment [sic] pour la peine de mort]* (relativa)
‘que se manifestaban por la pena de muerte’
- 8) *[qui dit]* (relativa)
‘el que dice’
- 9) *que cette punition peut servir comme exemple aux autres.* (completiva)
‘que este castigo puede servir como ejemplo a los demás.’
- 10) *On dit que,*
‘se dice que’
- 11) *en sachant* (circunstancial)
‘sabiendo’
- 12) *qu'ils pourraient recevoir la peine de mort,* (completiva)
‘que ellos podrían recibir la pena de muerte.’

- 13) *les criminels auraient [sic] le penser deux fois* (completiva)
‘los criminales deberían pensarlo dos veces’
- 14) *avant de commettre [sic] un crime.* (circunstancial temporal)
‘antes de cometer un crimen’
- 15) *On trouve, cependant,*
‘encontramos, sin embargo,’
- 16) *que cette hypothèse n'est pas tout à fait vraie.* (completiva)
‘que esta hipótesis no es del todo cierta’
- 17) *Voyons le cas des États-Unis :*
‘Veamos el caso de los Estados Unidos:’
- 18) *dans sa politique, il existe quelques états [qui appliquent la peine de mort] et quelques autres [qui ne l'utilisent pas]*
‘en su política, existen algunos estados (. . .) y algunos otros (. . .)’
- 19) *[qui appliquent la peine de mort]* (relativa)
‘que aplican la pena de muerte’
- 20) *[qui ne l'utilisent pas.]* (relativa)
‘que no la utilizan.’
- 21) *Selon cette pensée, dans les états [où la peine de mort est employée,] les taux de criminalité devraient être plus basses [sic]*
‘Según este pensamiento, en los estados (donde la pena de muerte es empleada,) las tasas de criminalidad deberían ser más bajas’
- 22) *[où la peine de mort est employée,]* (relativa)
‘donde la pena de muerte es empleada,’
- 23) *que celles [sic] dans les états où l'on ne l'a pas.* (circunstancial correlativa)
‘que las de los estados donde no la hay’
- 24) *Pourtant, les chiffres nous montrent*
‘Sin embargo, las cifras nos muestran’
- 25) *que dans ces états, la criminalité ne s'est pas réduite,* (completiva)
‘que en esos estados, la criminalidad no se ha reducido,’
- 26) *ils sont même plus hauts dans quelques uns. [sic]*
‘son incluso más altas (las cifras) en algunos.’
- 27) *Prenez le cas de Texas par exemple [sic],*
‘Tomen el caso de Texas por ejemplo,’
- 28) *qui est une des villes* (relativa)
‘que es una de las ciudades’
- 29) *qui appliquent cette peine* (relativa)
‘que aplican esta pena’

- 30) *mais qui est aussi un des états avec un des plus grands pourcentages d'assassinats et de crimes en général.* (relativa)
 ‘pero que es también uno de los estados con más grandes porcentajes de asesinatos y de crímenes en general.’
- 31) *Cela nous montre—*
 ‘esto nos muestra’
- 32) *que combattre les crimes avec un autre crime* (completiva)
 ‘que combatir los crímenes con otro crimen’
- 33) *-l'assassinat [sic] ne se traduit pas dans la diminution [sic] des crimes*
 ‘-el asesinato- no se traduce en la disminución de los crímenes’
- 34) *ni serve [sic] pas [sic] comme exemple.*
 ‘ni sirve como ejemplo.’
- 35) *On pourrait dire donc*
 ‘podríamos decir entonces’
- 36) *qu'avec la peine de perpétuité [sic] on n'aide pas la société.* (completiva)
 ‘que con la pena de cadena perpetua no se ayuda a la sociedad.’
- 37) *Dans un système si corrompu comme le mexicain, les criminels ont trouvé la manière*
 ‘en un sistema tan corrupto como el mexicano, los criminales encontraron la manera’
- 38) *de continuer à operer [sic] depuis l'intérieur des prisons.* (completiva)
 ‘de continuar operando desde el interior de las prisiones,’
- 39) *sinon, ils ont les moyens*
 ‘si no, ellos tienen los medios’
- 40) *pour obtenir la liberté après quelque temps* (circunstancial de finalidad)
 ‘para obtener la libertad después de algún tiempo’
- 41) *et de [sic] continuer avec leurs crimes.* (circunstancial)
 ‘y continuar con sus crímenes.’
- 42) *Avec la peine de mort on arrêterait tous ces cas.*
 ‘Con la pena de muerte se detendrían todos esos casos.’
- 43) *Je me dit [sic] contre la peine de mort avec le même argument :*
 ‘Yo me declaro contra la pena de muerte con el mismo argumento:’
- 44) *un système si corrompu comme le mexicain, ne peut pas employer cette punition.*
 ‘un sistema tan corrupto como el mexicano, no puede emplear este castigo.’
- 45) *Nos prisons sont remplies d'hommes innocents*
 ‘Nuestras prisiones están llenas de hombres inocentes’
- 46) *que le système emploie pour se justifier.* (relativa)
 ‘que el sistema emplea para justificarse.’

- 47) *Il a été prouvé*
‘Ha sido probado’
- 48) *que plus de la moitié des emprisonnés [sic] ont été pris comme bouc émissaires [sic]*, (completiva)
‘que más de la mitad de los prisioneros fueron tomados como emisarios,’
- 49) *d'autres ont commis [sic] petits crimes*
‘otros han cometido pequeños crímenes’
- 50) *mais ils n'ont pas l'argent*
‘pero no tienen el dinero’
- 51) *pour payer leurs amendes.* (Circunstancial de finalidad)
‘para pagar sus multas.’
- 52) *L'approuvation [sic] de cette peine dans notre pays ne ferait qu'enlever la vie des hommes innocents*
‘la aprobación de esta pena en nuestro país sólo quitaría la vida de hombres inocentes’
- 53) *car les plus grands criminels continueraient a [sic] avoir les moyens*
‘ya que los más grandes criminales continuarían teniendo los medios’
- 54) *pour se défendre* (circunstancial de finalidad)
‘para defenderse’
- 55) *et finir sans châtement.* (circunstancial de finalidad)
‘y terminar sin castigo,’
- 56) *comme ils le font jusqu'au présent.* (Circunstancial de manera)
‘como ellos lo hacen hasta ahora.’
- 57) *Tout cela me fait [sic]*
‘todo eso me hace’
- 58) *m'exprimer contre la peine de mort, contre une idée de vengeance* (completiva)
‘expresarme contra la pena de muerte, contra una idea de venganza’
- 59) *qui ne montre* (relativa)
‘que no muestra’
- 60) *ni a montré* (relativa)
‘ni ha mostrado’
- 61) *avoir servi à la société.* (completiva)
‘haber servido a la sociedad.’
- 62) *Qui n'est pas exemplaire* (relativa)
‘Que no es ejemplar’
- 63) *ni arrête les kidnappeurs et les assassins.* (relativa)
‘ni detiene los secuestradores y los asesinos.’
- 64) *Et qui surtout, pourrait augmenter les chiffres des innocents* (relativa)
‘Y que sobre todo, podría aumentar las cifras de los inocentes’

- 65) *qui perdraient leurs vies dans notre société.* (relativa)
 ‘que perderían sus vidas en nuestra sociedad.’

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
7	7BI	08/11/12	P7 : B2	P.E. Individual	«Pour ou contre la peine de mort »	56

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
34	6	9	19
NEXOS	Que (1) Qui (3) Où (2)	Toujours que (2) Afin de (2) Quand (1) Si (2) Gérondif (2)	Vb + que +(phrase avec si, Inf) (1) Vb + nom + prep + inf (1) Vb + que + Suj. Vb (3) Vb + prep + inf (7) Vb + adj +prep +inf (6) Vb+ pourquoi (interrogative) (1)

- 1) *Pourriez vous [sic] penser à une chose plus précieuse [sic] que la vie?*
 ‘¿podría usted pensar en algo más valioso que la vida?’
- 2) *Pensez-vous*
 ‘¿Piensa usted?’
- 3) *que [si on n'a pas le pouvoir][de la produire à volonté][et moins de la restituer,] on a le droit* (completiva)
 ‘que [. . .] tenemos el derecho’
- 4) *[si on n'a pas le pouvoir]* (circunstancial condicional)
 ‘si no tenemos el poder’
- 5) *[de la produire à volonté,]* (completiva)
 ‘de producirla a voluntad,’
- 6) *et moins [de la restituer],* (completiva)
 ‘y menos de restituirla,’
- 7) *de l'enlever à quelqu'un?* (completiva)
 ‘de quitarla a alguien?’
- 8) *Toujours que l'on touche le thème de la peine de mort* (circunstancial de tiempo)
 ‘siempre que se toca el tema de la pena de muerte’
- 9) *on est obligé*
 ‘estamos obligados’
- 10) *de faire des réflexions soit de type pratique[sic], moral, social ou religieux.* (completiva)
 ‘a hacer reflexiones sea de tipo práctico, moral, social o religioso.’

- 11) *Ici, nous essayerons*
‘aquí, trataremos’
- 12) *de présenter des considérations positives[sic] et négatives sur ce sujet.* (completiva)
‘de presentar consideraciones positivas y negativas sobre este tema.’
- 13) *afin qu'on peut [sic] avoir une vision plus complète.* (circunstancial de finalidad)
‘con el fin de que podamos tener una visión más completa.’
- 14) *et apporter des propositions solides[sic]* (circunstancial de finalidad)
‘y aportar propuestas sólidas’
- 15) *qui permettent au lecteur de comprendre* (relativa)
‘que permitan al lector comprender’
- 16) *pourquoi il faut respecter la vie.* (completiva de interrogación indirecta)
‘por qué hay que respetar la vida.’
- 17) *Commençons*
‘comencemos’
- 18) *pour [sic] définir la vie*
‘por definir la vida’
- 19) *en parlant de l'être humain.* (circunstancial de modo)
‘hablando del ser humano.’
- 20) *La vie est un état physique, mais aussi mental.*
‘La vida es un estado físico pero también mental.’
- 21) *Être vivant signifie,*
‘estar vivo significa’
- 22) *être capable*
‘ser capaz’
- 23) *de penser* (completiva)
‘de pensar’
- 24) *de réaliser des activités.* (completiva)
‘de realizar actividades’
- 25) *de sentir.* (completiva)
‘de sentir’
- 26) *de communiquer* (completiva)
‘de comunicarse’
- 27) *de rêver.* (completiva)
‘de soñar.’
- 28) *Dans l'actualité [sic] le temps moyen de vie d'une personne est d' à peu près 60 ans pour les hommes, et un peu plus de 70 ans pour les femmes.*

'en la actualidad el tiempo promedio de vida de una persona es de más o menos 60 años para los hombres, y un poco más de 70 años para las mujeres.'

- 29) *On considère [sic]*
'Se considera'
- 30) *que la période de plénitude de la vie, [c'est-à-dire], [quand on est indépendant [sic], mûr, créatif], commence à 30 ans.* (completiva)
'que el periodo de plenitud de la vida, (es decir, cuando se es independiente, maduro, creativo,) comienza a los 30 años.'
- 31) *[c'est-à-dire]*
'es decir'
- 32) *[quand on est indépendant [sic], mûr, créatif,]* (circunstancial de tiempo)
'cuando se es independiente, maduro, creativo,'
- 33) *On a donc à peine la moitié de la vie*
'tenemos por lo tanto apenas la mitad de la vida'
- 34) *qui est véritablement à nous.* (relativa)
'que es verdaderamente nuestra.'
- 35) *Toute la science de nos jours n'est pas capable*
'toda la ciencia de nuestros días no es capaz'
- 36) *de produire la vie.* (completiva)
'de producir la vida.'
- 37) *La vie est unique et sacrée.*
'la vida es única y sagrada.'
- 38) *La peine de mort à était [sic] proposée comme [sic] une mesure [sic]*
'la pena de muerte fue propuesta como una medida'
- 39) *qui prétendait [sic] réduire le niveau de criminalité.* (relativa)
'que pretendía reducir el nivel de criminalidad.'
- 40) *En utilisant ce type de punition* (circunstancial de modo)
'usando ese tipo de castigo'
- 41) *on cherchait*
'se buscaba'
- 42) *à décourager les délinquents [sic]* (completiva)
'desanimar los delincuentes'
- 43) *et à faire justice.* (completiva)
'y hacer justicia.'
- 44) *Cependant les niveaux de criminalité ne montrent pas une réduction dans les pays*
'Sin embargo los niveles de criminalidad no muestran una reducción en los países'

- 45) *où il y a cette pratique [sic].* (relativa)
‘donde hay esta práctica.’
- 46) *Le plus grève [sic] de tout ce [sic]*
‘lo más grave de todo es’
- 47) *qu'on connaît des cas* (completiva)
‘que conocemos casos’
- 48) *où des innocent [sic] ont été procésés [sic] et tués* (relativa)
‘donde inocentes fueron procesados y muertos’
- 49) *et après on s'est rendu compte de son [sic] innocence.*
‘y después se dieron cuenta de su inocencia.’
- 50) *Je crois*
‘yo creo’
- 51) *que [toujours qu'il y existe la moindre possibilité d'erreur] on ne devrait [sic] pas faire une action* (completiva)
‘que (. . .) no deberíamos hacer una acción’
- 52) *[toujours qu'il existe la moindre possibilité d'erreur]* (circunstancial temporal)
‘siempre que exista la mínima posibilidad de error’
- 53) *que [sic] n'a pas marche arrière.* (relativa)
‘que no tiene vuelta atrás.’
- 54) *La peine de mort ne devrait être utilisée que*
‘la pena de muerte no debería ser utilizada sino solamente’
- 55) *si on est complètement convaincu [sic]* (circunstancial de condición)
‘si se está completamente convencido’
- 56) *qu'il n'y a pas d'autre option.* (completiva)
‘que no hay otra opción.’

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
8	8BI	08/11/12	P8 : B2	P.E. Individual	«Pour ou contre la peine de mort »	69

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
38	16	8	14
NEXOS	Que (4) Qui (10) Dont (1) Celui qui (1)	Parce que (2) Même si (2) Gérondif (1) Après (1) Pour (1) Si (1)	Vb + que + Suj. Vb (7) Vb + prep + inf (3) Vb+ pourquoi (interrogative) (1) Il faut + inf + que (1) Vb + adj + prep + Vb (1) Vb+ inf (1)

- 1) *La peine de mort est une peine*
'la pena de muerte es una pena'
- 2) *qui retire la vie à une personne coupable d'une faute qualifiée de « crime capital ».* (relativa)
'que retira la vida a una persona culpable de una falta calificada « crimen capital ».'
- 3) *Alors, fait-on vraiment justice*
'entonces, ¿hacemos verdaderamente justicia'
- 4) *en retirant la vie à un criminel ?* (Circunstancial de manera)
'retirando la vida criminal?'
- 5) *L'objectif de ce texte est de présenter les arguments pour et contre de [sic] la peine de mort*
'El objetivo de este texto es de presentar los argumentos a favor y en contra de la pena de muerte'
- 6) *pour enfin justifier* (circunstancial de finalidad)
'para finalmente justificar'
- 7) *pourquoi la peine de mort n'est pas une solution.* (completiva de interrogación indirecta)
'por qué la pena de muerte no es una solución.'
- 8) *Parler de ce thème est toujours polémique*
'Hablar de ese tema es siempre polémico'
- 9) *car il y a des personnes [qui ne sont pas d'accord avec l'existence [sic] de cette peine] et d'autres [qui le sont]*
'pues hay personas (. . . .) y otras (. . .)'
- 10) *[qui ne sont pas d'accord avec l'existence de cette peine]* (relativa)
'que no están de acuerdo con la existencia de esta pena'
- 11) *[qui le sont.]* (relativa)
'(y otras) [que lo están.]'
- 12) *Les statistiques montrent*
'Las estadísticas muestran'
- 13) *que la plupart des personnes ne sont pas d'accord avec l'existence de la peine de mort.* (completiva)
'que la mayoría de las personas no están de acuerdo con la existencia de la pena de muerte.'
- 14) *D'abord il faut rappeler*
'Primero hay que recordar'
- 15) *qu'il existe le droit à la vie.* (completiva)
'que existe el derecho a la vida.'
- 16) *Dès longtemps ce droit est utilisé [sic] comme réprobation à l'homicide*
'Desde hace mucho tiempo ese derecho es utilizado como reprobación al homicidio'
- 17) *et tous les êtres humains ont ce droit*
'y todos los seres humanos tienen ese derecho'

- 18) *qui nous donne la liberté.* (relativa)
'que nos da la libertad.'
- 19) *Malheureusement [sic], il y a des criminels*
'Desgraciadamente, hay criminales'
- 20) *qui ne respectent pas ce droit* (relativa)
'que no respetan ese derecho'
- 21) *et ils tuent des êtres humains.*
'y matan seres humanos.'
- 22) *Par conséquence [sic], des gens pensent*
'En consecuencia, algunas personas piensan'
- 23) *qu'il est injuste* (completiva)
'que es injusto'
- 24) *de laisser* (completiva)
'dejar'
- 25) *vivre un être humain* (completiva)
'vivir un ser humano'
- 26) *qui a tué un autre.* (relativa)
'que mató a otro.'
- 27) *Ils pensent aussi*
'Piensan también'
- 28) *qu'à partir de cette punition va diminuer la criminalité.* (completiva)
'que a partir de este castigo va a disminuir la criminalidad.'
- 29) *Des recherches de tous les pays ont montré*
'Investigaciones de todos los países han mostrado'
- 30) *que la présence de la peine de mort ne fait aucun impact dans la diminution des leurs actions*
(completiva)
'que la presencia de la pena de muerte no tiene ningún impacto en la disminución de sus acciones.'
- 31) *En effet, les criminels n'ont pas peur des conséquences*
'En efecto, los criminales no tienen miedo de las consecuencias'
- 32) *qu'entraîne leur conduite.* (relativa)
'que provoca su conducta.'
- 33) *Aussi, il est montré*
'También, se ha mostrado'
- 34) *que la peine de mort est beaucoup plus cher [sic] à cause de matériels utilisés pour l'opération, [sic]*
(completiva)
'que la pena de muerte es mucho más cara a causa de los materiales utilizados para la operación.'

- 35) *que si on laisse le criminel à la [sic] prison toute la vie.* (circunstancial correlativa)
'que si se deja al criminal en la prisión toda la vida.'
- 36) *En fait [sic], on peut tuer une personne*
'De hecho, podemos matar a una persona'
- 37) *qui n'était pas en réalité coupable du crime* (relativa)
'que no era en realidad culpable del crimen'
- 38) *dont elle a été condamnée.* (relativa)
'por el cual fue condenada.'
- 39) *Par exemple, ici au Mexique une femme indigène était à la prison [sic]*
'Por ejemplo, aquí en México una mujer indígena estaba en prisión'
- 40) *parce qu'elle ne savait pas parler en espagnol.* (circunstancial de causa)
'porque ella no sabía hablar en español.'
- 41) *Elle ne pouvait pas donc communiquer*
'Ella no podía por lo tanto comunicar'
- 42) *qu'elle était là-bas par équivocation.* (completiva)
'que ella estaba allí por equivocación.'
- 43) *Après deux ans d'être en prison,* (Circunstancial temporal)
'Después de dos años de estar en prisión,'
- 44) *elle est sortie grâce à un interprète*
'ella salió gracias a un intérprete'
- 45) *qui l'a aidé.* (relativa)
'que la ayudó.'
- 46) *Mais, même si elle était innocente,* (circunstancial de oposición)
'Pero, aunque ella era inocente,'
- 47) *la pauvre femme a vécu des années à la [sic] prison.*
'la pobre mujer vivió varios años en prisión.'
- 48) *En effet, cet exemple démontre*
'En efecto, este ejemplo demuestra'
- 49) *qu'une personne innocente peut aussi être tuer [sic] par équivocation.* (completiva)
'que una persona inocente puede también ser muerta por equivocación'
- 50) *En conclusion, on ne doit pas tuer un criminel*
'En conclusión, no se debe matar a un criminal'
- 51) *même si [sic] il commet les pires atrocités du monde,* (circunstancial de concesión)
'aunque cometa las peores atrocidades del mundo,'
- 52) *pourquoi ?*
'¿por qué ?'

- 53) *Parce que tuer l'homme* [*qui a tué*] *se résumerai* [sic] (Circunstancial de causa)
 ‘¿Porque matar al hombre [. . .] se resumiría’
- 54) [*qui a tué*] (relativa)
 ‘que mató’
- 55) *à se rabaisser à l'acte horrible* (completiva)
 ‘a rebajarse al acto horrible’
- 56) *qu'il a commis* [sic], (relativa)
 ‘que él cometió,’
- 57) *donc à se réduire*
 ‘por lo tanto reducirse’
- 58) *à être un criminel à son tour*. (completiva)
 ‘a ser un criminal a su vez’.
- 59) *Personne n'a le droit de vie ou de mort sur autrui*
 ‘Nadie tiene el derecho de vida o de muerte sobre alguien más’
- 60) *et tuer un meurtrier est effectivement une reproduction de l'acte*
 ‘y matar a un asesino es efectivamente una reproducción del acto’
- 61) *que l'on lui reproche*. (relativa)
 ‘que se le reprocha.’
- 62) *Par exemple, tuer [celui qui a tué]*
 ‘Por ejemplo, matar [a quien mató]’
- 63) [*celui qui a tué*] (relative)
 ‘a quien mató’
- 64) *ne fait qu'engendrer d'autre* [sic] *douleur, celle de la famille du criminel*.
 ‘no hace más que engendrar otro dolor, el de la familia del criminal’
- 65) *Cette famille qui n'a rien demandé*. (relative)
 ‘Esta familia que no pidió nada’
- 66) *En conséquence, on n'arrête jamais*
 ‘En consecuencia, no se para jamás’
- 67) *de faire du mal* (completiva)
 ‘de hacer mal’
- 68) *et c'est cela*
 ‘y es eso’
- 69) *qu'on veut éviter*. (relativa)
 ‘lo que queremos evitar.’

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
9	9BI	08/11/12	P9 : B2	P.E. Individual	«Pour ou contre la peine de mort »	55

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
29	8	9	12
NEXOS	Que (1) Qui (5) Où (2)	Lorsque (1) Si (5) Parce que (1) Gérondif (2)	Vb+ qui (interrogative) (1) Vb + nom +prep +inf (5) Vb + inf (2) Vb + adj + prep + inf (4)

- 1) *Le droit à vivre est le droit le plus essentiel de chaque être humain,*
'El derecho a vivir es el derecho más esencial de cada ser humano.'
- 2) *personne n'a le pouvoir*
'nadie tiene el derecho'
- 3) *d'enlever la vie à quelqu'un.* (completiva)
'de quitar la vida a alguien.'
- 4) *Mais qu'est-ce qui se passe*
'pero ¿qué pasa?'
- 5) *lorsqu'on veut faire* (circunstancial de tiempo)
'cuando se quiere hacer'
- 6) *payer un crime* (completiva)
'pagar un crimen'
- 7) *en appliquant la peine de mort?* (circunstancial de modo)
'aplicando la pena de muerte'
- 8) *Comment punir quelqu'un*
'¿Cómo castigar a alguien'
- 9) *en répétant [sic] la même action meurtrière?* (circunstancial de modo)
'repitiendo la misma acción asesina?'
- 10) *Le sujet de la peine de mort a toujours été entouré de polémique,*
'el tema de la pena de muerte ha estado siempre rodeado de polémica.'
- 11) *car il y a beaucoup d'arguments pour et contre.*
'ya que hay muchos argumentos a favor y en contra.'
- 12) *Chaque côté de la balance à des arguments*
'cada lado de la balanza tiene argumentos'
- 13) *qui peuvent être valides ou non.* (relativa)
'que pueden ser válidos o no.'

- 14) *Je vais présenter mes arguments personnels contre la peine de mort.*
‘Yo voy a presentar mis argumentos personales contra la pena de muerte.’
- 15) *Premièrement, l'application JUSTE de la loi est difficile*
‘Primeramente, la aplicación JUSTA de la ley es difícil’
- 16) *d'exercer*, (completiva)
‘de ejercer,’
- 17) *c'est très compliqué*
‘es muy complicado’
- 18) *de prouver la culpabilité ou l'innocence d'une personne.* (completiva)
‘probar la culpabilidad o la inocencia de una persona.’
- 19) *Si on observe* (circunstancial de condición)
‘si se observa’
- 20) *et analyse le système judiciaire des pays peu développés [sic],* (circunstancial de condición)
‘y analiza el sistema judicial de los países poco desarrollados,’
- 21) *on trouvera des nombreux cas*
‘encontraremos numerosos casos’
- 22) *où les individus sont mal jugées [sic]* (relativa)
‘en los que los individuos son mal juzgados’
- 23) *(s'ils ont la chance* (circunstancial de condición)
‘(si tienen la oportunidad’
- 24) *d'avoir un jugement* (completiva)
‘de tener un juicio’
- 25) *et ils sont punis pour [sic] des actions*
‘y ellos son castigados por acciones’
- 26) *qu'ils n'ont pas commis.* (relativa)
‘que ellos no cometieron.’
- 27) *Au Mexique [sic] il y a eu le cas d'une femme indigène*
‘En México hubo el caso de una mujer indígena’
- 28) *qui avait été accusée [sic]* (relativa)
‘que había sido acusada’
- 29) *d'avoir kidnappé un policier.* (completiva)
‘de haber secuestrado un policía,’
- 30) *elle n'a pas pu se défendre*
‘ella no pudo defenderse’
- 31) *car il n'y avait pas un avocat*
‘porque no había un abogado’

- 32) *qui pouvait traduire le jugement.* (relativa)
‘que pudiera traducir el juicio,’
- 33) *parce qu'elle ne parlait pas espagnol.* (circunstancial de causa)
‘porque ella no hablaba español.’
- 34) *Ce cas demontre [sic] le danger*
‘Este caso demuestra el peligro’
- 35) *d'appliquer une punition telle que la peine de mort.* (completiva)
‘de aplicar un castigo tal como la pena de muerte,’
- 36) *des groupes minoritaires ou vulnérables [sic] auraient le risque*
‘grupos minoritarios o vulnerables tendrían el riesgo’
- 37) *d'être condamnés injustement.* (completiva)
‘de ser condenados injustamente.’
- 38) *D'ailleurs, l'argument le plus important contre la peine de mort est le seul fait*
‘Además, el argumento más importante contra la pena de muerte es el solo hecho
- 39) *de respecter la vie des autres* (completiva)
‘de respetar la vida de los otros.’
- 40) *La société ne peut pas continuer à appliquer des punitions si sauvages et inhumaines.*
‘La sociedad no puede continuar aplicando castigos tan salvajes e inhumanos.’
- 41) *Dans plusieurs pays [où cette action est légale [sic],] les crimes n'ont pas de [sic] tout disparu,*
‘En varios países (en donde esta acción es legal,) los crímenes no han desaparecido en lo absoluto,’
- 42) *[où cette action est légale [sic],]* (relativa)
‘... en donde esta acción es legal,’
- 43) *alors c'est inutile*
‘entonces es inútil’
- 44) *de punir de cette manière* (completiva)
‘castigar de esta manera’
- 45) *si les crimes vont encore exister.* (circunstancial de condición)
‘si los crímenes van aún a existir.’
- 46) *C'est un thème*
‘Es un tema’
- 47) *qui va provoquer toujours des débats.* (relativa)
‘que va a provocar siempre debates,’
- 48) *il y aura des personnes pour et contre comme dans beaucoup d'autres sujets polémiques,*
‘habrá personas a favor y en contra como en muchos otros temas polémicos,

- 49) *mais j'aimerais*
'pero me gustaría'
- 50) *poser la question suivant [sic] aux personnes* (completiva)
'hacer la pregunta siguiente a las personas'
- 51) *qui sont pour la peine de mort.* (relativa)
'que están a favor de la pena de muerte.'
- 52) *si demain votre frère, votre mari, votre fille est condamné (juste ou injustement) à la peine de mort.*
(circunstancial de condición)
'si mañana su hijo, su marido, su hija es condenada (justa o injustamente) a la pena de muerte'
- 53) *seriez-vous toujours à faveure?*
'¿seguiría estando a favor?'
- 54) *On ne sait jamais*
'No se sabe nunca'
- 55) *qui sera le prochain à être jugé...* (completiva de interrogación indirecta)
'quién será el próximo en ser juzgado ... '

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
10	10BI	22/11/12	P10 : B2	P.E. Individual	«Pour ou contre la peine de mort »	52

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
23	2	8	13
NEXOS	Qui (2)	Quand (1) Pour (1) Si (1) Avant que (1) Infinitif (1) Gérondif (1) Pendant que (1) Sans (1)	Vb + adj + prep + inf (1) Vb + nom +prep +inf (4) Vb + adj + que + Suj Vb (4) Vb + que +inf (1) Vb + que +Suj Vb (2) Il faut + inf (1)

- 1) *Situons nous au passé*
'Situémonos en el pasado'
- 2) *quand la justice punissait les criminels avec la peine de mort.* (circunstancial de tiempo)
'cuando la justicia castigaba a los criminales con la pena de muerte.'
- 3) *Considerez [sic]-vous une voie efficace celle-ci?*
'¿Considera usted ésta una vía eficaz?'
- 4) *Croyez-vous*
'¿Cree usted'

- 5) *qu'à [sic] nos jours priver un individu de la vie serait le bon remède* (completiva)
'que en nuestros días privar un individuo de la vida sería el remedio adecuado'
- 6) *pour finaliser avec la violence?* (circunstancial de finalidad)
'para terminar con la violencia?'
- 7) *La controverse reste debout.*
'la controversia se mantiene en pie.'
- 8) *Devrait-on abolir la peine de mort ou non?*
'¿Deberíamos abolir la pena de muerte o no?'
- 9) *Il est évident, d'après moi,*
'Es evidente, según yo.'
- 10) *que la violence ne devrait pas se considérer comme la solution à ce problème sociale [sic].* (completiva)
'que la violencia no debería considerarse como la solución a ese problema social.'
- 11) *Une réponse agressive pourrait être la source des difficultés futures.*
'Una respuesta agresiva podría ser la fuente de las dificultades futuras.'
- 12) *D'abord, je crois*
'Primero, yo creo'
- 13) *que le système judiciaire a commis* (completiva)
'que el sistema judicial ha cometido'
- 14) *et commet encore des très graves erreurs.* (completiva)
'y comete aún muy graves errores.'
- 15) *Dans le passé combien d'innocents ont été exécutés à cause d'une faute de justice?*
'¿En el pasado cuántos inocentes fueron ejecutados a causa de un error de justicia?'
- 16) *À cette époque-là, les droits humains n'était [sic] pas si défendus qu'aujourd'hui.*
'En aquella época, los derechos humanos no eran tan defendidos como hoy.'
- 17) *Vers l'année de 1935 un homme Américain [sic] a été exécuté par la chaise électrique.*
'Hacia el año 1935 un hombre americano fue ejecutado en la silla eléctrica.'
- 18) *Après le fait, le réel meurtrier est venu*
'Después del hecho, el asesino real apareció'
- 19) *avouer son ignoble geste sur l'ordre de sa mauvaise conscience.* (circunstancial de finalidad)
'para confesar su gesto innoble sobre el orden de su mala conciencia.'
- 20) *Ce ne fut point bien sûr le seul cas d'un innocent exécuté.*
'Claro que éste no fue el único caso de un inocente ejecutado.'
- 21) *Il faut donc*
'Por lo tanto, es preciso'
- 22) *s'interroger sur la capacité de l'ordre judiciaire* (completiva)
'preguntarse sobre la capacidad del orden judicial'

- 23) *à juger correctement la culpabilité des prisonniers.* (completiva)
‘en juzgar correctamente la culpabilidad de los prisioneros.’
- 24) *Ensuite, je considère*
‘Enseguida, considero’
- 25) *que personne n'est pas [sic] parfait.* (completiva)
‘que nadie es perfecto.’
- 26) *Par conséquent [sic] un être [qui est imparfait] ne peut pas être juste.*
‘En consecuencia un ser [que es imperfecto] no puede ser justo.’
- 27) *[qui est imparfait]* (relativa)
‘que es imperfecto’
- 28) *Le droit de vie n'appartient pas à l'homme mais à la nature de son existence.*
‘El derecho de vida no pertenece al hombre sino a la naturaleza de su existencia.’
- 29) *Malheureusement, notre système de justice a été créé*
‘Desgraciadamente, nuestro sistema de justicia fue creado’
- 30) *et organisé par des mortels, des gens imparfaits comme tout le monde.*
‘y organizado por mortales, personas imperfectas como todo el mundo.’
- 31) *Je suis contre la peine de mort en défense du droit de vie des individus.*
‘Estoy contra la pena de muerte en defensa del derecho de vida de los individuos.’
- 32) *Il y a d'autres cas*
‘Hay otros casos’
- 33) *qui appuient mon point de vue.* (relativa)
‘que apoyan mi punto de vista.’
- 34) *En se basant sur les résultats de nombreuses recherches psychologiques des tueurs en série*
(circunstancial de modo)
‘Basándose en los resultados de numerosas investigaciones psicológicas de los asesinos en serie’
- 35) *on peut savoir*
‘podemos saber’
- 36) *que ces personnes ne sont pas conscientes du bien et du mal.* (completiva)
‘que esas personas no están conscientes del bien y del mal.’
- 37) *Leur lucidité est absente de la pensée.*
‘Su lucidez está ausente de su pensamiento.’
- 38) *Pendant que le crime s'effectue,* (circunstancial temporal)
‘Mientras que el crimen se efectúa,’
- 39) *rien ne peut dissuader le criminel*
‘nada puede disuadir al criminal’

- 40) *de s'arrêter.* (completiva)
'de detenerse.'
- 41) *Cela prouve (sic)*
'eso prueba'
- 42) *que la peine de mort ne sert pas comme exemple aux criminels.* (completiva)
'que la pena de muerte no sirve como ejemplo a los criminales.'
- 43) *En conclusion, la peine de mort ne peut pas empêcher*
'En conclusión, la pena de muerte no puede impedir'
- 44) *un meurtrier de perpétrer un crime.* (completiva)
'que un asesino cometa un crimen.'
- 45) *Par conséquent [sic], on peut punir sévèrement et avec justice*
'En consecuencia, se puede castigar severamente y con justicia'
- 46) *sans tuer* (circunstancial de modo)
'sin matar'
- 47) *car à mon avis, il est moralement grave*
'ya que en mi opinión, es moralmente grave'
- 48) *de massacrer un être humain* (completiva)
'masacrar a un ser humano'
- 49) *avant qu'il ait pu régler ses problèmes avec lui-même et avec la société.* (circunstancial de tiempo)
'antes que haya podido arreglar sus problemas con él mismo y con la sociedad.'
- 50) *Si bien ils ont déjà provoqué le mal à quelqu'un d'autre,* (circunstancial de concesión)
'Aunque ellos ya provocaron el mal a alguien más,'
- 51) *on peut leur donner l'opportunité*
'se les puede dar la oportunidad'
- 52) *de se repentir.* (completiva)
'de arrepentirse.'

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO DE LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
11	11AC	06/11/12	P9 : B2 P5 : B2	P.E. colaborativa	« C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé »	69

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
33	7	9	17
NEXOS	Que (2) Qui (3) Pour (1) Ce que (1)	C'est mieux ... que (1) Quand (2) Lorsque (2) Parce que (1) Même si (1) Pour (2)	Vb + nom +de + inf. (4) Vb conjugué + de + inf (3) Vb conj + que +Suj Vb (3) Vb conjugué + inf (2) Etre + adj + inf (2) D'interrogation directe (1) Tandis que (1) De ce (1)

- 1) *Le bonheur, est-il un travail bien payé?*
'¿la felicidad es un trabajo bien pagado?'
- 2) *La plupart de [sic] personnes cherchent [sic] entre leurs buts*
'la mayoría de las personas buscan entre sus metas'
- 3) *avoir un bon travail bien payé* (completiva)
'tener un buen trabajo bien pagado'
- 4) *qui leur donne une stabilité économique dans leur vie.* (relativa)
'que les dé una estabilidad económica en su vida'
- 5) *Mais parfois cela peut impliquer*
'pero a veces eso puede implicar'
- 6) *accepter un emploi* (completiva)
'aceptar un empleo'
- 7) *qui ne donne pas forcément le bonheur.* (relative)
'que no dé forzosamente la felicidad.'
- 8) *Quel chemin suivriez-vous?*
'¿Qué camino seguiría usted?'
- 9) *Un travail agréable ou un travail bien payé?* (completiva de interrogación directa)
'¿un trabajo agradable o un trabajo bien pagado?'
- 10) *Pour exposer notre point de vue* (circunstancial de finalidad)
'para exponer nuestro punto de vista'
- 11) *on se penchera sur les bénéfices*
'nos centraremos en los beneficios'
- 12) *d'avoir un travail* (completiva)
'de tener un trabajo'

- 13) *que l'on aime* (relativa)
'que nos guste'
- 14) *et [sic] pourquoi c'est mieux*
'y por qué es mejor'
- 15) *qu'avoir un travail bien payé.* (circunstancial correlativa)
'que tener un trabajo bien pagado'
- 16) *Un bon travail peut rendre la vie plus facile,*
'un buen trabajo puede hacer la vida más fácil,'
- 17) *il y a moins de stress dans la vie quotidienne*
'hay menos estrés en la vida cotidiana'
- 18) *et grâce à cela il y a moins de risques*
'y gracias a eso hay menos riesgos'
- 19) *de tomber malades.* (completiva)
'de enfermarse.'
- 20) *Par exemple, quand ma soeur travaillait dans un bureau comptable,* (circunstancial de tiempo)
'por ejemplo, cuando mi hermana trabajaba en un despacho de contadores,'
- 21) *elle travaillait toute la journée*
'ella trabajaba todo el día'
- 22) *et l'ambiance était très stressant [sic] pour elle.*
'y el ambiente era muy estresante para ella.'
- 23) *Elle était toujours énervée*
'ella estaba siempre molesta'
- 24) *et se fâchait facilement.*
'y se enojaba con facilidad.'
- 25) *Quelques mois après elle a trouvé un nouveau [sic] emploi*
'algunos meses después ella encontró un nuevo empleo'
- 26) *qui l'a rendue heureuse.* (relativa)
'que la hizo feliz.'
- 27) *Son attitude a complètement changé.*
'Su actitud cambió completamente.'
- 28) *Un autre aspect positif est*
'Otro aspecto positivo es'
- 29) *de se sentir à l'aise* (completiva)
'sentirse a gusto'
- 30) *car une bonne ambiance dans notre environnement peut changer complètement notre manière*
'ya que un buen ambiente en nuestro medio puede cambiar completamente nuestra manera'

- 31) *de vivre le jour à jour.* (completiva)
‘de vivir el día a día.’
- 32) *Lorsque je travaillait [sic] dans un restaurant comme caissière* (circunstancial de tiempo)
‘cuando yo trabajaba en un restaurante como cajera’
- 33) *mes collègues essaiaient [sic] toujours*
‘mis colegas trataban siempre’
- 34) *de me déranger.* (completiva)
‘de molestarme.’
- 35) *Je n'aimais pas de [sic] tout*
‘a mí no me gustaba para nada’
- 36) *aller travailler* (completiva)
‘ir a trabajar’
- 37) *car je savais*
‘porque yo sabía’
- 38) *qu'il y aurait toujours de [sic] problèmes, pas seulement avec mes collègues mais aussi avec mon patron.* (completiva)
‘que habría siempre problemas, no solamente con mis colegas sino también con mi jefe.’
- 39) *C'était une période très difficile*
‘Era un periodo muy difícil’
- 40) *de surmonter.* (completiva)
‘de superar.’
- 41) *Lorsqu'on a un travail* (circunstancial de tiempo)
‘Cuando tenemos un trabajo’
- 42) *que l'on aime.* (relativa)
‘que nos gusta,’
- 43) *on est plus efficaces,*
‘somos más eficientes,’
- 44) *on fait mieux les choses*
‘hacemos mejor las cosas’
- 45) *et on a plus envie d'y aller.*
‘y tenemos más ganas de ir al lugar de trabajo.’
- 46) *Dans l'exemple de ma soeur donné précédement [sic],*
‘En el ejemplo de mi hermana dado anteriormente,’
- 47) *elle avait des collègues*
‘ella tenía colegas’

- 48) *qui ne faisaient pas bien leurs tâches* (relativa)
‘que no hacían bien sus tareas’
- 49) *car ils étaient là par obligation*
‘porque estaban allí por obligación’
- 50) *mais ils gagnaient bien.*
‘pero ganaban bien.’
- 51) *À notre avis, avoir un travail agréable* (completiva)
‘Según nuestra manera de ver, tener un trabajo agradable’
- 52) *est plus favorable pour ton développement personnel,*
‘es más favorable para tu desarrollo personal,’
- 53) *car tu passes une grande partie de ta vie au travail.*
‘porque pasas una gran parte de tu vida en el trabajo.’
- 54) *Tandis que, avoir un poste bien payé* (completiva)
‘mientras que, tener un puesto bien pagado’
- 55) *te donne seulement la satisfaction économique passagère,*
‘te da solamente la satisfacción económica pasajera,’
- 56) *parce que généralement [quand les gens ont beaucoup d'argent] ils ont de plus en plus peur de le perdre* (circunstancial de tiempo)
‘porque generalmente (cuando se tiene mucho dinero) la gente tiene cada vez más miedo de perderlo (el dinero)’
- 57) *[quand les gens ont beaucoup d'argent]* (circunstancial de tiempo)
‘cuando la gente tiene mucho dinero’
- 58) *et ils ont besoin d'en avoir plus,*
‘y (la gente) necesita tener más,’
- 59) *c'est un cercle vicieux.*
‘es un círculo vicioso.’
- 60) *À la fin de tout[sic], l'argent ne t'assure pas le bonheur.*
‘A final de cuentas, el dinero no te asegura la felicidad.’
- 61) *Pour conclure, on pense*
‘Para concluir, (nosotras) pensamos’
- 62) *qu'aimer son travail* (completiva)
‘que amar su trabajo’
- 63) *donne plus de satisfactions personnelles qu'un grand salaire.* (completiva)
‘da más satisfacciones personales que un gran salario,’
- 64) *même si l'on sait* (circunstancial de concesión)
‘inclusive si sabemos’

- 65) *que l'argent est nécessaire* (completiva)
'que el dinero es necesario'
- 66) *pour survivre,* (circunstancial de finalidad)
'para sobrevivir,'
- 67) *il n'y a pas comme le plaisir*
'no hay como el placer'
- 68) *de profiter de ce* (completiva)
'de disfrutar de eso'
- 69) *que l'on fait.* (relativa)
'(de eso) que hacemos.'

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
12	12AC	06/11/12	P7 : DELF B2 P8 : DELF B2	P.E. colaborativa	« C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé »	64

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
37	10	12	15
NEXOS	Que (3) Dans lequel (1) Qui (5) Dans laquelle (1)	Pour (4) <i>Puisque (1)</i> <i>Il y a (1)</i> <i>Afin de (1)</i> <i>Si (2)</i> <i>Même si (1)</i> <i>Sans (1)</i> <i>Au moment de (1)</i>	Vb + nom +de + inf. (2) Vb conjugué + de + inf (3) Vb conjugué + que +Suj Vb (3) Etre + adj + veb (4) Il faut + inf. (1) Vb + prep + inf (1) Vb conjugué + inf (1)

- 1) *Tout le monde aimerait*
'todo el mundo quisiera'
- 2) *avoir le travail idéal.* (completiva)
'tener el trabajo ideal.'
- 3) *Mais, est-il plus important la rémunération*
'pero, ¿es más importante la remuneración'
- 4) *que l'on reçoit chaque mois* (relativa)
'que se recibe cada mes'
- 5) *ou se sentir à l'aise [sic] dans l'environnement [sic] professionnel* (completiva)
'o sentirse cómodo en el medio profesional'
- 6) *dans lequel [sic] on fait partie ?* (relativa)
'del que formamos parte?'

- 7) *Pour répondre à cette question,* (circunstancial de finalidad)
‘para responder a esta pregunta,’
- 8) *on présentera les points positifs*
‘se presentarán los puntos positivos’
- 9) *d’avoir un travail agréable,* (completiva)
‘de tener un trabajo agradable’
- 10) *pour ensuite analyser les points négatifs* (circunstancial de finalidad)
‘para enseguida analizar los puntos negativos’
- 11) *d’avoir un travail bien payé* (completiva)
‘de tener un trabajo bien pagado’
- 12) *et finalement, on amènera à une réflexion [sic] sur ce sujet.*
‘y finalmente, se dará lugar a una reflexión sobre este tema.’
- 13) *Dans un article publié en 2010 par le Figaro, une enquête démontre*
‘En un artículo publicado en 2010 por el « Figaro », una encuesta demuestra’
- 14) *que les employés [qui réalisent une activité] sont beaucoup plus heureux que ceux* (completiva)
‘que los empleados [. . .] son mucho más felices que aquéllos’
- 15) *[qui réalisent une activité]* (relativa)
‘que realizan una actividad’
- 16) *que [sic] leur plaît* (relativa)
‘que les agrada’
- 17) *qui travaillent seulement pour l’argent.* (relativa)
‘(aquellos) que trabajan solamente por dinero.’
- 18) *Marie, une femme de 37 ans, a fait partie de l’expérience,*
‘María, una mujer de 37 años, formó parte de la experimentación,’
- 19) *elle donne son témoignage:*
‘ella da su testimonio :’
- 20) « *Il y a deux ans,* (circunstancial de tiempo)
‘Hace dos años,’
- 21) *je travaillais chez une entreprise d’assurances*
‘yo trabajaba en una empresa de seguros’
- 22) *j’étais très bien payée,*
‘yo era muy bien pagada’
- 23) *mais l’ambiance du bureau était de plus en plus insupportable,*
‘pero el ambiente de la oficina era cada vez más insoportable’
- 24) *donc, j’ai décidé*
‘por lo tanto yo decidí’

- 25) *d'y quitter [sic].* (completiva)
‘dejar el lugar.’
- 26) *Maintenant, je me sens beaucoup mieux grâce à l'ambiance de mon nouveau bureau,*
‘Ahora, me siento mucho mejor gracias al ambiente de mi nueva oficina,’
- 27) *même si je touche moins d'argent ».* (circunstancial de concesión)
‘incluso si gano menos dinero.’
- 28) *Notamment, ce témoignage est un exemple*
‘particularmente, este testimonio es un ejemplo’
- 29) *de que [sic] l'argent ne fait pas le bonheur.* (completiva)
‘de que el dinero no da la felicidad.’
- 30) *Néanmoins, la société de nos jours est attirée par les postes bien rémunérés [sic].*
‘Sin embargo, la sociedad en nuestros días es atraída por los puestos bien remunerados.’
- 31) *En Espagne, les jeunes ne doutent pas*
‘En España, los jóvenes no dudan’
- 32) *en investir six mois de leurs vies.* (completiva)
‘en invertir seis meses de sus vidas,’
- 33) *afin de se préparer pour les examens* (circunstancial de finalidad)
‘con el fin de prepararse para los exámenes’
- 34) *pour obtenir un poste important au cœur du gouvernement,* (circunstancial de finalidad)
‘para obtener un puesto importante dentro del gobierno,’
- 35) *Pendant cette 'période de préparation [sic] ils se penchent complètement dans les études*
‘durante este periodo de preparación ellos se concentran completamente en los estudios’
- 36) *et ils laissent de côté leur santé.*
‘y ellos dejan de lado su salud.’
- 37) *Malheureusement [sic], le fait [de dépenser du temps] parfois a des terribles conséquences;*
‘desgraciadamente, el hecho (de invertir tiempo) en ocasiones tiene terribles consecuencias;’
- 38) *[de dépenser du temps]* (completiva)
- 39) *sans faire attention à la santé,* (circunstancial de modo)
‘sin poner atención a la salud,’
- 40) *le stress, les ulcères, les maladies cardiaques et émotionnelles ne sont que quelques exemples.*
‘el estrés, las úlceras, las enfermedades cardíacas y emocionales no son más que algunos ejemplos.’
- 41) *Aujourd'hui, les médias présentent le pouvoir d'achat*
‘hoy, los medios presentan el poder adquisitivo’
- 42) *qui donne [sic] l'argent comme une priorité* (relativa)
‘que muestra el dinero como una prioridad’

- 43) *pour réussir dans la vie.* (circunstancial de finalidad)
‘para triunfar en la vida.’
- 44) *Il est vrai*
‘Es verdad’
- 45) *que l'argent nous permet* (completiva)
‘que el dinero nos permite’
- 46) *d'acquérir une belle voiture, une jolie maison, des vacances et d'autres choses matérielles.* (completiva)
‘adquirir un bello auto, una linda casa, vacaciones y otras cosas materiales.’
- 47) *Or, si on doit travailler dans une activité [que l'on rejete] ou avec des personnes [qui ne nous sont pas agréables]* (circunstancial de condición)
‘Entonces, si tenemos que trabajar en una actividad’
- 48) *[que l'on rejete] [sic]* (relativa)
‘que rechazamos’
- 49) *[qui ne nous sont pas agréables,]* (relativa)
‘o con personas que no son agradables’
- 50) *cela surement provoquera une [sic] malaise émotionnelle [sic].*
‘esto seguramente provocará un malestar emocional.’
- 51) *Et enfin, on ne jouira pas de la vie.*
‘Y finalmente no se disfrutará de la vida.’
- 52) *Pour conclure, on peut dire*
‘Para concluir, podemos decir’
- 53) *qu'il est important,* (completiva)
‘que es importante’
- 54) *d'avoir un travail bien payé* (completiva)
‘tener un trabajo bien pagado’
- 55) *mais l'ambiance [sic] [dans laquelle on réalise nos activités professionnelles] est beaucoup plus importante.*
‘pero el ambiente [dans laquelle on réalise nos activités professionnelles] es mucho más importante.’
- 56) *[dans laquelle on réalise nos activités professionnelles]* (relativa)
‘en el cual realizamos nuestras actividades profesionales’
- 57) *Il faut donc*
‘Por lo tanto hay que’
- 58) *réfléchir* (completiva)
‘reflexionar’
- 59) *au moment d'accepter un post [sic]* (circunstancial de tiempo)
‘en el momento de aceptar un puesto’

- 60) *si les activités [qui [sic] nous exigent] nous plaisent [sic].* (circunstancial de condición)
 ‘si las actividades [que nos exigen] nos gustan’
- 61) *[qui [sic] nous exigent]* (relativa)
 ‘que [sic] nos exigen’
- 62) *puisque on a toujours le choix* (circunstancial de causa)
 ‘ya que nosotros tenemos siempre la elección’
- 63) *et ce n'est pas impossible*
 ‘y no es imposible’
- 64) *de trouver le travail idéal.* (completiva)
 ‘encontrar el trabajo ideal.’

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
13	13AC	06/11/12	P6 : B2 P10 : B2	P.E. colaborativa	« C'est mieux d'avoir un travail agréable qu'un travail bien payé »	80

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
48	10	15	23
NEXOS	Où (1) Qui (7) Dont (1) Avec laquelle (1)	Pour (5) Puisque (1) C'est mieux de ... que (1) En conséquence (1) Par conséquent [sic] (1) Si bien (1) Quand (3) Gérondif (1) De + verbe (1)	Vb + nom + prep + inf. (1) Vb + prep + inf (1) Vb + que + Suj Vb (8) Vb+ adj +prep + inf (4) Vb + prep + ce que (1) Vb + ce que (1) Vb + Suj Vb (1) Il faut + inf. (1) Vb + plus + Suj Vb (1) Vb + inf (4)

- 1) *Tu deviens plus productif*
 ‘Tú te vuelves más productivo’
- 2) *quand tu te sens à l'aise avec ton travail-* (circunstancial de tiempo)
 ‘cuando te sientes a gusto con tu trabajo’
- 3) *Le stress diminue*
 ‘El estrés disminuye’
- 4) *quand tu aimes ton travail-* (circunstancial de tiempo)
 ‘cuando amas tu trabajo’

- 5) *l'argent ne fait pas le bonheur-*
'el dinero no da la felicidad'
- 6) *Saviez-vous*
'¿Sabía usted'
- 7) *que la plupart de [sic] personnes n'est pas contente avec son travail ?* (completiva)
'que la mayoría de personas no está contenta con su trabajo?'
- 8) *Préférez-vous*
'¿Prefiere usted'
- 9) *avoir un emploi agréable* (completiva)
'tener un empleo agradable'
- 10) *ou être bien payé ?* (completiva)
'o estar bien pagado?'
- 11) *Nous pensons*
'Nosotras pensamos'
- 12) *que c'est mieux* (completiva)
'que es mejor'
- 13) *d'aimer ta [sic] labeur* (completiva)
'amar su labor'
- 14) *que d'obtenir une bonne somme d'argent* (circunstancial correlativa)
'que obtener una buena suma de dinero'
- 15) *pour réaliser une tâche détestable.* (circunstancial de causa)
'por realizar una tarea detestable.'
- 16) *Dans ce texte nous allons mentionner les avantages*
'En este texto vamos a mencionar las ventajas'
- 17) *d'avoir un office plaisant.* (completiva)
'de tener un oficio agradable.'
- 18) *D'abord, nous sommes convaincues*
'Primeramente, estamos convencidas'
- 19) *que dans une ambiance confortable [sic] la productivité augmente,* (completiva)
'que en un ambiente confortable la productividad aumenta,'
- 20) *en conséquence, le niveau de stress diminue* (circunstancial de consecuencia)
'en consecuencia, el nivel de estrés disminuye'
- 21) *en te faisant* (circunstancial de modo)
'haciéndote'
- 22) *jouir* (completiva)
'disfrutar'

- 23) *de [sic] ce que tu fais.* (completiva)
'lo que haces'
- 24) *Finallement, nous nous appuyerons [sic] sur une phrase populaire tout à fait vraie*
'Finalmente, nos apoyaremos en una frase popular completamente cierta'
- 25) *qui dit* (relativa)
'que dice'
- 26) *"L'argent ne fait pas le bonheur".* (completiva)
'« el dinero no da la felicidad ».'
- 27) *Il a été prouvé dans une recherche des États-Unis*
'Fue probado en una investigación de Estados Unidos'
- 28) *que le 80% de personnes productives aiment leur travail.* (completiva)
'que el 80% de personas productivas aman su trabajo.'
- 29) *Nous pouvons démontrer avec cette statistique*
'Nosotras podemos demostrar con esta estadística'
- 30) *que plus tu aimes ton travail* (completiva)
'que entre más amas tu trabajo'
- 31) *plus tu deviens productif.*
'más productivo te vuelves.'
- 32) *Quand l'entourage [où tu te développes] est favorable* (circunstancial de tiempo)
'cuando el medio [en el que te desenvuelves] es favorable'
- 33) *[où tu te développes]* (relativa)
'donde te desenvuelves'
- 34) *il est plus facile*
'es más fácil'
- 35) *d'accomplir les activités* (completiva)
'realizar las actividades'
- 36) *qui te correspondent.* (relativa)
'que te corresponden.'
- 37) *Il est important*
'Es importante'
- 38) *de mentionner* (completiva)
'mencionar'
- 39) *qu'il existe aussi de [sic] personnes* (completiva)
'que existen también personas'

- 40) *qui n'aiment pas son [sic] travail* (relativa)
'que no aman su trabajo'
- 41) *mais qui reussissent [sic] à bien le finir.*
'pero que logran terminarlo bien.' (relativa)
- 42) *Cependant, dans la plupart de cas elles souffrent*
'Sin embargo, en la mayoría de los casos ellas sufren'
- 43) *pour réaliser des activités* (circunstancial de causa)
'por realizar actividades'
- 44) *dont elles ne se sentent pas attirées.* (relativa)
'por las que no se sienten atraídos.'
- 45) *Par conséquent [sic] le niveau de stress augmente automatiquement pour ces personnes.*
(circunstancial de consecuencia)
'como consecuencia el nivel de estrés aumenta automáticamente para esas personas.'
- 46) *Ce qu'on veut*
'Lo que se quiere'
- 47) *justifier* (completiva)
'justificar'
- 48) *c'est*
'es'
- 49) *que tu aimes ton travail* (completiva)
'que ames tu trabajo'
- 50) *les possibilités de stress seront minimales ou nulles.*
'las posibilidades de estrés serán mínimas o nulas.'
- 51) *Les personnes travaillent*
'las personas trabajan'
- 52) *pour bien vivre.* (circunstancial de finalidad)
'para vivir bien.'
- 53) *Un emploi est un moyen*
'un empleo es un medio'
- 54) *de gagner de l'argent* (circunstancial de finalidad)
'de ganar dinero'
- 55) *mais il est aussi une partie importante*
'pero es también una parte importante'
- 56) *puisque tu passes un tiers de ton existence au travail.* (circunstancial de causa)
'ya que pasas un tercio de tu existencia en el trabajo.'

- 57) *Donc, il faut*
'por lo tanto, hay que'
- 58) *aimer* (completiva)
'amar'
- 59) *ce que tu fais* (completiva)
'lo que haces'
- 60) *pour vivre heureux.* (circunstancial de finalidad)
'para vivir feliz'.
- 61) *Nous citerons une phrase très courante*
'Citaremos una frase muy común'
- 62) *qui dit* (relativa)
'que dice'
- 63) *"l'argent ne fait pas le bonheur"*
'el dinero no da la felicidad'
- 64) *avec laquelle nous sommes d'accord.* (relativa)
'con la cual estamos de acuerdo.'
- 65) *Citons par exemple les personnes*
'citamos por ejemplo las personas'
- 66) *qui possèdent une richesse impressionante [sic]* (relativa)
'que poseen una riqueza impresionante'
- 67) *mais qui n'arrivent jamais* (relativa)
'pero que no logran'
- 68) *à se sentir heureuses.* (completiva)
'sentirse felices'.
- 69) *Elles ont le moyen économique*
'Ellas tienen el medio económico'
- 70) *pour tout acheter* (circunstancial de finalidad)
'para comprar todo'
- 71) *et pourtant, rien ne peut remplir le vide de l'intérieur. [sic]*
'y sin embargo, nada puede llenar el vacío del interior.'
- 72) *Ces cas confirment notre idée*
'Estos casos confirman nuestra idea'
- 73) *si bien l'argent contribue au bonheur* (circunstancial de consecución)
'si bien el dinero contribuye a la felicidad'
- 73) *il n'est pas tout dans la vie.*
'No lo es todo en la vida.'

- 74) *Donc, croyez-vous*
'Por lo tanto, ¿cree usted'
- 75) *que c'est mieux* (completiva)
'que es mejor'
- 76) *d'avoir un travail bien remuneré [sic] ou un travail agréable?* (completiva)
'tener un trabajo bien remunerado o un trabajo agradable?'
- 77) *Considérez-vous*
'¿Considera usted'
- 78) *que l'argent vaut bien ton [sic] bonheur?* (completiva)
'que el dinero vale bien su felicidad?'
- 79) *Les conséquences physiques du stress équivalent à l'argent obtenu par le travail au long de ta [sic] vie?*
'Las consecuencias físicas del estrés equivalen al dinero obtenido por el trabajo a lo largo de su vida?'

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACIÓN	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO DE LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
14	14BC	08/11/12	P1 : B2 P2 : B2	P.E. colaborativa	« Pour ou contre la peine de mort »	61

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
31	9	13	9
NEXOS	Que (2) Qui (7)	Pour (3) Même si (2) Après que (1) Si (3) Quand (1) Gérondif (3)	Vb + que + Suj. Vb (6) Vb + nom + prep + inf (1) Vb + prep + inf (2)

- 1) *On dit*
'Se dice'
- 2) *qu'on n'a pas le droit* (completiva)
'que no tenemos el derecho'
- 3) *de finir avec la vie d'une autre personne,* (completiva)
'de terminar con la vida de otra persona,'
- 4) *mais qu'est-ce qu'on doit faire*
'pero ¿qué debemos hacer '
- 5) *quand cette personne a comis [sic] un terrible crime?* (circunstancial de tiempo)
'cuando esta persona cometió un terrible crimen?'

- 6) *Peut-on considérer la peine de mort comme l'application de la justice?*
'¿Podemos considerar la pena de muerte como la aplicación de la justicia?'
- 7) *Dans quelques pays, on applique la peine de mort tant à des voleurs comme [sic] à des assassins [sic].*
'En algunos países, se aplica la pena de muerte tanto a ladrones como a asesinos.'
- 8) *Cela va dépendre [sic] de la culture et la morale de chaque société.*
'Eso va a depender de la cultura y la moral de cada sociedad.'
- 9) *On va se concentrer sur le crime le plus grave, selon nous,*
'Vamos a concentrarnos en el crimen más grave, según nosotras,'
- 10) *qui est l'homicide.* (relativa)
'que es el homicidio.'
- 11) *On va exprimer des arguments pour et contre la peine de mort pour ce crime.*
'Vamos a expresar argumentos a favor y en contra de la pena de muerte para este crimen.'
- 12) *D'un côté, si on se centre sur la douleur de la famille de la victime,* (circunstancial de condición)
'por un lado, si nos centramos en el dolor de la familia de la víctima,'
- 13) *on serait pour la peine de mort.*
'estaríamos a favor de la pena de muerte.'
- 14) *La personne [qui a comit [sic] le crime], a provoqué la souffrance de toutes les personnes proches à la victime*
'La persona [que cometió el crimen,] provocó el sufrimiento de todas las personas cercanas a la víctima'
- 15) *[qui a comit [sic] le crime],* (relativa)
'que cometió el crimen,'
- 16) *'et le dégat [sic] est irréversible.*
'y el daño es irreversible.'
- 17) *En plus, on parle d'un fait*
'Además, hablamos de un hecho'
- 18) *qui doit être puni par la société.* (relativa)
'que debe ser castigado por la sociedad.'
- 19) *L'assassin [sic] ne pense pas aux conséquences*
'El asesino no piensa en las consecuencias'
- 20) *et il enlève la vie de quelqu'un*
'y él quita la vida a alguien'
- 21) *qu'on ne peut pas remplacer.* (relativa)
'que no podemos remplazar.'
- 22) *En conséquence, on devrait le punir de la façon [sic] la plus grave.*
'En consecuencia, deberíamos castigarlo de la manera más grave.'

- 23) *Du même côté [sic], on serait pour la peine de mort*
 ‘Del mismo lado, estaríamos a favor de la pena de muerte’
- 24) *en pensant à la société.* (circunstancial de condición)
 ‘pensando en la sociedad.’
- 25) *La personne [qui a déjà tué] pourrais [sic] le refaire*
 ‘La persona [que ya ha matado] podría hacerlo nuevamente’
- 26) *[qui a déjà tué]* (relativa)
 ‘que ya ha matado’
- 27) *et, pour n'avoir pas [sic] ce risque,* (circunstancial de finalidad)
 ‘y, para no tener ese riesgo,’
- 28) *on pense*
 ‘pensamos’
- 29) *que cela sera [sic] la meilleure solution.* (completiva)
 ‘que ésa será la mejor solución.’
- 30) *Par exemple, un criminel qui arrive à sortir de la prison* (relativa)
 ‘Por ejemplo, un criminal que logra a salir de la cárcel’
- 31) *et qui commet un deuxième crime;* (relativa)
 ‘y que comete un segundo crimen;’
- 32) *le gouvernement risque*
 ‘el gobierno corre el riesgo’
- 33) *de ne pas pouvoir le capturer* (completiva)
 ‘de no poder capturarlo’
- 34) *et cela sera [sic] très grave.*
 ‘y eso será muy grave.’
- 35) *D'un autre côté, si on se centre sur la personne* (Circunstancial de condición)
 ‘Por otro lado, si nos centramos en la persona’
- 36) *qui a commis [sic] le crime,* (relativa)
 ‘que cometió el crimen’
- 37) *on serait contre la peine de mort.*
 ‘estaríamos contra la pena de muerte.’
- 38) *Même si elle a tué quelqu'un,* (circunstancial de concesión)
 ‘Aunque ella haya matado a alguien,’
- 39) *tout le monde a le droit à la vie et au regret.*
 ‘todo el mundo tiene el derecho a la vida y al arrepentimiento.’

- 40) *Après qu'elle sort [sic] de la prison,* (circunstancial de tiempo)
'Después que ella salga de la prisión,'
- 41) *elle peut améliorer sa vie*
'ella puede mejorar su vida'
- 42) *et changer.*
'y cambiar.'
- 43) *Cela peut donner de l'espoir au criminel,* (completiva)
'Esto puede dar esperanza al criminal,'
- 44) *utiliser le temps passé à la prison*
'utilizar el tiempo pasado en prisión'
- 45) *pour réfléchir [sic].* (circunstancial de finalidad)
'para reflexionar.'
- 46) *Du même côté [sic], on pense*
'Del mismo modo, pensamos'
- 47) *que personne [sic] peut décider sur la vie d'une autre personne,* (completiva)
'que nadie puede decidir sobre la vida de otra persona,'
- 48) *même si le criminel a décidé* (circunstancial de concesión)
'inclusive si el criminal decidió'
- 49) *d'enlever la vie de sa victime.* (completiva)
'quitar la vida de su víctima.'
- 50) *La société devrait s'occuper de ses citoyens,*
'La sociedad debería ocuparse de sus ciudadanos,'
- 51) *en les éduquant [sic] pour le bien-être.* (circunstancial de modo)
'educándolos para el bienestar.'
- 52) *Si ces types [sic] des situations se passent,* (circunstancial de condición)
'Si esos tipos de situaciones pasan'
- 53) *Ca [sic] veut dire*
'Eso quiere decir'
- 54) *qu'ils ne sont pas bien éduqués.* (completiva)
'que ellos no están bien educados.'
- 55) *Alors, on doit s'occuper de façon [sic] globale de l'individu.*
'Entonces, debemos ocuparnos de manera global del individuo.'
- 56) *Finally, on pense*
'Finalmente, pensamos'
- 57) *que la situation est très complexe* (completiva)
'que la situación es muy compleja'

- 58) **pour décider sur la vie d'une personne.** (circunstancial de finalidad)
 'para decidir sobre la vida de una persona.'
- 59) *On serait plutôt contre la peine de mort,*
 'Estáramos más bien contra la pena de muerte,'
- 60) **en pensant** (Circunstancial de causa)
 'pensando'
- 61) **qu'il peut avoir de l'espoir de changement chez les criminels.** (completiva)
 'que puede haber esperanza de cambio en los criminales.'

TEXTO	CODIGO DE CLASIFICACIÓN	FECHA DE ELABORACION	NIVEL DE FRANCÉS DE PARTICIPANTES	MODALIDAD PEDAGÓGICA	TÍTULO DE LA ARGUMENTACIÓN	No. TOTAL DE CLAUSULAS
15	15BC	08/11/12	P3 : B2 P4 : B2	P.E. colaborativa	« Pour ou contre la peine de mort »	70

No. DE CLAUSULAS SUBORDINADAS	TIPO DE SUBORDINADA		
	RELATIVES (ADJETIVAS)	CIRCONSTANCIELLES (ADVERBIALES)	COMPLÉTIVES (SUSTANTIVAS)
37	12	13	12
NEXOS	Que (4) Où (2) Qui (6)	Pour (4) Parce que (3) Si (2) Malgré (1) Puisque (1) Quand (1) De + infinitif (1)	Il faut + verbe (3) C'est + adj + de + verbe (5) Verbe + prep. + inf. (2) Verbe + que + suj. Verbe (2)

- 1) **Pour commencer,** (circunstancial de finalidad)
 'Para comenzar,'
- 2) *il faut*
 'hay que'
- 3) **bien réfléchir [sic] à nos actions,** (completiva)
 'reflexionar bien en nuestras acciones,'
- 4) *car elles sont des conséquences négatives ou positives.*
 'ya que ellas son consecuencias negativas o positivas.'
- 5) *On doit penser aux choses*
 'Debemos pensar en las cosas'
- 6) **qu'on fait.** (relativa)
 'que hacemos.'

- 7) *Aujourd'hui il y a des cas*
'Hoy en día hay casos'
- 8) *où les personnes ne se rendent pas compte au [sic] mal* (relativa)
'en los que las personas no se dan cuenta del mal'
- 9) *qu'elles font aux autres.* (relativa)
'que ellas hacen a los otros.'
- 10) *En fait [sic], elles peuvent kidnapper*
'De hecho, ellas pueden secuestrar'
- 11) *ou même tuer sans raison*
'o incluso matar sin razón'
- 12) *pour obtenir de l'argent facilement.* (circunstancial de finalidad)
'para obtener dinero fácilmente.'
- 13) *Est-ce qu'elles méritent comme punition la peine de mort?*
'¿Ellas merecen como castigo la pena de muerte?'
- 14) *ou serait-il suffisant*
'¿o sería suficiente'
- 15) *de les enfermer dans une prison?* (completiva)
'encerrarlos en una prisión?'
- 16) *C'est polemique [sic]*
'Es polémico'
- 17) *parler* (completiva)
'hablar'
- 18) *de punir les délinquants* (completiva)
'de castigar a los delincuentes'
- 19) *parce qu'il y a des degrés de délits.* (circunstancial de causa)
'porque hay grados de delitos.'
- 20) *Il y a les cas différents tels comme [sic]:*
'Hay casos diferentes tales como : '
- 21) *voler quelque chose*
'robar algo'
- 22) *ou tuer quelqu'un.*
'o matar a alguien.'
- 23) *Pour cette dernière action, il faut*
'Por esta última acción, hay que'

- 24) *bien appliquer une punition pareil [sic] à l'action effectuée.* (completive)
'aplicar bien un castigo parecido a la acción efectuada.'
- 25) *Voyons le cas d'un assassin,*
'Veamos el caso de un asesino,'
- 26) *c'est très dur*
'es muy difícil'
- 27) *de juger,* (completive)
juzgar,'
- 28) *car [sic] qui sommes-nous*
'ya que ¿quiénes somos nosotros'
- 29) *pour enlever la vie de quelqu'un* (circunstancial de finalidad)
'para quitar la vida a alguien'
- 30) *si on n'a même pas le droit.* (circunstancial de condición)
'si no tenemos ni siquiera el derecho.'
- 31) *Par contre, ce [qu'il méritait] serait quelque chose plus sévère*
'Por otro lado, lo (que él merecía) sería algo más severo'
- 32) *[qu'il méritait]* (relativa)
'(lo) que él merecía'
- 33) *parce que tout le monde sait* (circunstancial de causa)
'porque todo el mundo sabe'
- 34) *que dans la prison [s'ils ont un bon comportement], ils seront en liberté en moins de temps.*
(completiva)
'que en prisión [si ellos tienen un buen comportamiento], ellos estará en libertad en menos tiempo.'
- 35) *[s'ils ont un bon comportement,]* (circunstancial de condición)
'si ellos tienen un buen comportamiento, '
- 36) *Par exemple, il y a les assassins*
'Por ejemplo, hay asesinos'
- 37) *qui ont tué plusieurs personnes* (relativa)
'que mataron a varias personas'
- 38) *et leur peine est de 30 ans,*
'y su pena es de 30 años,'
- 39) *et à la fin ils sortent à la moitié du temps.*
'y al final, salen en la mitad de tiempo.'
- 40) *Donc, dans ce cas-là, c'est bien juste*
'Entonces, en ese caso, es bastante justo'

- 41) *de donner à ces personnes la peine de mort.* (completiva)
'dar a esas personas la pena de muerte.'
- 42) *En pensant aux petits enfants*
'Pensando en los niños pequeños'
- 43) *qui sont kidnappés,* (relativa)
'que son secuestrados,'
- 44) *ils souffrent beaucoup*
'ellos sufren mucho'
- 45) *quand ils sont loin de leurs maisons, leurs familles et leur confort.* (circunstancial de tiempo)
'cuando están lejos de sus casas, sus familias y su comodidad.'
- 46) *Les ravisseurs n'ont aucune considération avec les enfants ou même avec les personnes en général*
'Los secuestradores no tienen ninguna consideración con los niños o incluso con las personas en general'
- 47) *qui sont kidnappées,* (relativa)
'que son secuestradas,'
- 48) *puisque [sic] ils ne leur donnent ni de [sic] nourriture, ni de [sic] vêtements.* (circunstancial de causa)
'ya que ellos no les dan ni comida, ni ropa.'
- 49) *Malgré tout cela les kidnappeurs [qui sont enfermés dans [sic] la prison,] ils [sic] reçoivent toutes ces commodités (circonstancielle de concession)*
'A pesar de todo eso los secuestradores [que están encerrados en la prisión,] reciben todas esas comodidades'
- 50) *[qui sont enfermés dans [sic] la prison,]* (relativa)
'que están encerrados en la prisión,'
- 51) *que le gouvernement leur donne* (relativa)
'que el gobierno les da'
- 52) *car on leur donne*
'ya que les dan'
- 53) *à manger* (completiva)
'de comer'
- 54) *et ils ont également un lit*
'y tienen también una cama'
- 55) *où dormir,* (relativa)
'en donde dormir'
- 56) *et tout cela payé par nos impôts*
'y todo eso pagado por nuestros impuestos'
- 57) *Par exemple, dans la prison [sic] de l'Europe [sic], les prisonniers ont même une télé et un espace*
'Por ejemplo, en la prisión de Europa, los prisioneros tienen incluso una tele y un espacio'

- 58) *pour jouer avec leurs camarades.* (circunstancial de finalidad)
 ‘para jugar con sus compañeros.’
- 59) *Alors, cette situation est scandaleuse et injuste.*
 ‘Entonces, esta situación es indignante e injusta.’
- 60) *Donc la peine de mort est une bonne solution*
 ‘Por lo tanto la pena de muerte es una buena solución’
- 61) *de [sic] punir ces personnes si immorales, si insensibles et si malicieuses.* (circunstancial de condición)
 ‘para castigar a esas personas tan inmorales, tan insensibles y tan maliciosas.’
- 62) *On peut conclure*
 ‘Podemos concluir’
- 63) *que la peine de mort vaut bien la peine* (completiva)
 ‘que la pena de muerte vale bien la pena’
- 64) *de l'appliquer aux personnes* (completiva)
 ‘aplicarla a las personas’
- 65) *qui n'ont pas de sentiments* (relativa)
 ‘que no tienen sentimientos’
- 66) *et qui tuent quelqu'un sans cœur.* (relativa)
 ‘y que matan a alguien sin corazón.’
- 67) *Et également les kidnappeurs qui provoquent seulement de la douleur aux familles des victimes.*
 ‘e igualmente a los secuestradores que provocan solamente dolor a las familias de las víctimas.’
- 68) *Ici au Mexique, il faut*
 ‘Aquí en México, es preciso’
- 69) *bien réfléchir à cette manière d'agir* (completive)
 ‘reflexionar bastante en esta manera de actuar’
- 70) *parce que la politique mexicaine ne fait rien à propos de cela.* (circunstancial de causa)
 ‘porque la política mexicana no hace nada en relación a esto.’