

## **PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA ARGUMENTADA DEL GÉNERO TRABAJO DE DIPLOMA POR ESTUDIANTES DE LENGUA EXTRANJERA**

LA ESCRITURA ARGUMENTADA DEL GÉNERO TRABAJO DE DIPLOMA

AUTORES: Orlando Alberteris Galbán<sup>1</sup>

Maylín Rodríguez Sánchez<sup>2</sup>

Viviana Cañizares Hinojosa<sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [orlando.alberteris@reduc.edu.cu](mailto:orlando.alberteris@reduc.edu.cu)

Fecha de recepción: 10-05-2021

Fecha de aceptación: 29-11-2021

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo ofrecer fundamentos de una didáctica para la enseñanza de procedimientos para la escritura argumentada en estudiantes de la Carrera Lenguas Extranjeras, con énfasis en la construcción de una posición frente a los saberes teóricos utilizados en la escritura del trabajo de diploma. El mismo expone, a partir de una didáctica integradora, explícita y funcional y desde la perspectiva del género discursivo, una serie de movidas y pasos estratégicos orientados al cumplimiento de propósitos comunicativos y sociales, reconocidos en la escritura del trabajo científico, desde las primeras etapas de aprendizaje de la lengua extranjera. Los resultados empíricos muestran que la construcción de opinión por parte de los estudiantes durante la escritura de trabajos científico-investigativos requiere del dominio de procedimientos y recursos asociados a la construcción de una perspectiva discursiva propia para un posicionamiento argumentativo.

**PALABRAS CLAVE:** propuesta didáctica; escritura argumentada; género discursivo; movidas retóricas; pasos estratégicos; trabajo de diploma.

---

<sup>1</sup> Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Profesor Auxiliar, Jefe de Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. <http://orcid.org/0000-0002-1511-4743>

<sup>2</sup> Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar. Jefe de Carrera Lenguas Extranjeras y profesor de Metodología de la Investigación Educativa. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. [maylin.rodriguez@reduc.edu.cu](mailto:maylin.rodriguez@reduc.edu.cu)

<sup>3</sup> Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Profesor Auxiliar. Profesor de Metodología de la Investigación Educativa en la Carrera Lenguas Extranjeras. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. [viviana.canizares@reduc.edu.cu](mailto:viviana.canizares@reduc.edu.cu). <https://orcid.org/0000-0001-9510-1530>

## **A DIDACTIC PROPOSAL FOR DEVELOPING ARGUMENTATIVE WRITING OF THE GENRE GRADUATION THESIS IN STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) MAJOR**

### ABSTRACT

This paper offers some fundamentals of a didactics for teaching procedures for argumentative writing in students of foreign language major, making emphasis on students' positioning while confronting and interpreting theoretical knowledge used for writing a research paper. It presents, from an integrated, explicit and functional didactics, and from a discourse genre discourse perspective, a set of strategic movements and steps oriented to fulfill communicative and social purposes when writing research papers. The empirical results have shown that the construction of students' opinions in writing research papers requires the mastery of some procedures and resources, associated with the construction of an argumentative positioning from a discourse perspective.

**KEYWORDS:** A didactic proposal; argumentative writing; discourse genre; rhetorical moves; steps; diploma paper.

### INTRODUCCIÓN

El currículo de lenguas extranjeras en el contexto universitario cubano incluye como forma de culminación de estudios universitarios el ejercicio profesional y la defensa de una tesis de graduación o trabajo de diploma. Se trata de formas de culminación obligatorias para obtener la titulación en licenciatura en educación, especialidad Lengua Inglesa. Se espera que el estudiante demuestre habilidades en la lengua extranjera, de escritura, de análisis y síntesis, de crítica e interpretación de la teoría, de reflexión, entre otras. A ello contribuye la forma en que las disciplinas han incidido en la formación comunicativa y científico-investigativa del estudiante.

Las formas en que el estudiante enfrenta esos trabajos de investigación, están asociadas con el modo en cómo ha aprendido a trabajar con textos académicos desde las disciplinas curriculares y cuál ha sido el impacto que en su formación ha tenido la disciplina principal integradora, la cual se identifica en su problema, objeto y objetivo con la estructura del modelo del profesional y es la responsable de la integración de lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista (Malagón, 1999). No obstante, es un hecho que aún la lectura y la escritura no se han convertido en prácticas sociales que estén como base en la construcción de conocimiento. En algunos casos, las disciplinas trabajan con la bibliografía básica para realizar determinadas tareas, aunque en la mayoría con un carácter eminentemente reproductivo.

Todo ello conduce a afirmar la presencia de serias dificultades de los estudiantes que se mantienen años tras años y evidencian un desconocimiento de cómo interpretar la teoría, en tanto argumento de autoridad, para plantear

las propuestas investigativas. Asimismo, no logran a plenitud la construcción de una postura personal sobre la base de los argumentos constatados en el marco teórico. Un análisis de los resultados de estudios teórico-prácticos realizados en los tres últimos cursos demuestran que sólo el 6.25% de los estudiantes poseen niveles adecuados en el desarrollo de sus competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Si bien es cierto que los estudiantes poseen habilidades argumentativas básicas que les permiten desenvolverse en el entorno cotidiano, analizando e interpretando las múltiples realidades objetivas y simbólicas en las que se desenvuelven; también es un hecho que esas habilidades básicas no son suficientes para desempeñarse con éxito en el contexto académico (Castro y Sánchez, 2015). Al llegar este momento se observa una tendencia en los estudiantes a conceptualizar la escritura como una transcripción del pensamiento ajeno.

A partir de esta situación el propósito del presente trabajo es ofrecer fundamentos de una didáctica para la enseñanza de procedimientos para la escritura argumentada en estudiantes de la Carrera Lenguas Extranjeras, con énfasis en la construcción de una posición frente a los saberes teóricos utilizados en la escritura del trabajo de diploma inglés. Para este trabajo se exploran diversas perspectivas teórico-prácticas en torno al papel de la argumentación dentro de la formación de estudiantes y profesores tutores que laboran en la carrera pedagógica Lenguas Extranjeras.

Se asume el aprendizaje basado en la práctica investigativa a partir del principio de dirección con acompañamiento del docente o tutor en base a movidas y pasos estratégicos para abordar el trabajo científico en la carrera. A tal fin se asume una didáctica integradora, explícita y funcional, la cual desde la perspectiva del género discursivo, identifica una serie de movidas y pasos estratégicos orientados al cumplimiento de propósitos comunicativos y sociales, reconocidos en la escritura del trabajo científico en la carrera.

## DESARROLLO

Al referirse al proceso de desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de la Carrera Lenguas Extranjeras se asume una formación en y para la investigación. Este proceso irá complejizándose en la medida que el estudiante avance en los años académicos, tomando un carácter más complejo en relación a las formas en que la investigación se imbrica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las competencias necesarias para resolver problemas reales de su contexto de actuación.

Visto de esta forma el aprendizaje en lenguas extranjeras está estrechamente vinculado con la actividad del estudiante que condiciona sus posibilidades de conocer y, consecuentemente, comprender y transformar la realidad objetiva. Para ello, el estudiante debe ser capaz de desarrollar diversos tipos de competencias que confluyen en la llamada competencia comunicativa, en cuyo desarrollo se revelan estrategias para interpretar, expresar y negociar

significados. En este sentido, la competencia comunicativa se concibe como una competencia que requiere, según palabras de Santiago Correa y otros,

El dominio de la búsqueda de información, procesamiento adecuado y pertinente para los fines que se persiguen, interpretación acertada de dicha información, la realización de actos comunicativos, la comprensión y el establecimiento de la significación, con la cual la comunicación tendrá éxito (Correa, 2001, p. 117).

En efecto, el desarrollo de la competencia comunicativa es una de las más claras evidencias del quehacer científico-investigativo del estudiante, quien tiene que enfrentar desde el inicio de su carrera la solución de tareas de carácter investigativo, presentar los resultados en la escuela y participar activamente en diferentes actividades de carácter científico. Ello evidencia, por ende, la participación del estudiante en todo un complejo proceso, para el cual necesita hacer uso, lo más eficiente posible, de la lengua extranjera como medio para la indagación y la comunicación de resultados de su quehacer científico-investigativo.

Así, al referirnos a la relación competencia comunicativa e investigativa es necesario imbricar en una totalidad a procesos de lectura, escritura, oralidad, comunicación no verbal, solución de problemas y razonamiento, como posibilitadores del desarrollo de estructuras de pensamiento, con lo cual se reconoce una fuerte vinculación entre competencia comunicativa y competencia investigativa. De hecho, el ascenso a la esencia de la realidad objetiva solo podrá hacerlo aquel estudiante que logre integrar en su actuación comunicativa su quehacer científico-investigativo.

En este sentido resulta esencial atender al desarrollo y evaluación de la actuación investigativa como índice de competencia comunicativa del estudiante en dos planos: oral y escrito:

Desde el punto de vista escrito es necesario analizar y evaluar cómo el estudiante es capaz de sintetizar las ideas que va a defender, cómo realiza la valoración crítica de la literatura, con atención a los diferentes enfoques teóricos y a la toma de partido científico. En la comunicación oral valorar cómo es capaz de expresar sus ideas con claridad, fluidez y argumentos sólidos (Chirino, García y Caballero, 2005, p. 4).

Así, el estudiante, durante sus estudios universitarios, deberá desarrollar un conjunto de estrategias para reconocer y usar los significados, las reglas y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación, garantizar la necesaria coherencia en sus enunciados, referirse con la corrección necesaria a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados en la lengua extranjera, poseer la capacidad de alternatividad interpretativa y de posicionamiento: redefinición de nuevas categorías que permitan dar un sentido más adecuado al objeto de análisis según los propósitos que se persiguen, así como para la defensa de posturas y la expresión de opinión, para la evaluación de

perspectivas ajenas, teorías o marcos de referencia para asumir una postura frente a esas ideas (Castro y Sánchez, 2015), todo lo cual conduciría al desarrollo de la argumentación y de la expresión de opiniones sustentadas.

#### *La opción didáctica para el desarrollo de la escritura en la carrera*

Las propuestas de enseñanza desarrolladas en las carreras de lenguas extranjeras en el contexto universitario cubano para enfrentar las deficiencias de escritura de nuestros estudiantes están asociadas, en algunos casos, con planes remediales o estrategias de intervención que surgen a partir de diagnósticos realizados, cuyos objetivos están dirigidos a pertrechar al estudiante con determinados conocimientos y habilidades necesarias para insertarse en la escritura académica. Son menos los intentos de asumir propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas que parte del reconocimiento del estudiante como miembro en formación de una comunidad disciplinar (Castro y Sánchez, 2015). En esta línea de pensamiento se sientan bases de Carlino (2005, 2013), Parodi (2008); Castro y Sánchez (2013), entre otros muchos. Estos autores centran sus análisis en “la identificación de los usos del lenguaje y los géneros disciplinares imprescindibles para la interacción social y la comunicación y difusión de conocimientos” (Castro y Sánchez, 2015, p. 53).

Esta perspectiva pedagógica, conocida como alfabetización académica, se refiere, según palabras de Carlino (2005), al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (p. 13). Se asocia al concepto de literacidad, el cual hace referencia a prácticas letradas que se desarrollan en la universidad y remite básicamente a la participación activa de los estudiantes en la cultura de lo escrito (convenciones sociales, reglas lingüísticas, tipos de géneros discursivos, roles de los participantes, formas de pensamiento y de presentación de la información, valores y marcos culturales, etc.) (Vargas, 2020; Navarro, 2019; Moreno, 2019; Chacón y Marcela, 2018; Moreno y Mateus, 2018; Moyano, 2018; Rojas, 2017; López, 2017; Castro y Sánchez, 2015; Carlino, 2013).

Estos aspectos son claves para el objetivo que se persigue en este trabajo ya que permite perfeccionar los diseños didácticos de las disciplinas y de toda la carrera a partir de una planificación didáctica coherente con los procesos pedagógicos que tienen como fin promover el acceso de los estudiantes a las prácticas letradas propias del campo de las disciplinas que recibe durante la formación universitaria (Carlino, 2013), y, al mismo tiempo, incorporar los estudiantes a la escritura de diferentes tipos de escritos científicos, en particular, el trabajo de curso y diploma.

Los saberes necesarios para producir un trabajo de curso o de diploma tienen un carácter muy particular, porque además de las convenciones y normas establecidas para estos tipos de trabajos científicos, también intervienen factores inherentes a la complejidad del tema abordado, intereses de los

estudiantes, contextos en los que se desarrolla el trabajo, etc. No obstante, lo que se quiere es hacer visible y sistematizar los rasgos principales que caracterizan estos géneros, los saberes necesarios y las estrategias utilizadas para su construcción, las formas de presentación y comunicación. De manera que partimos de considerar el modelo propuesto por Swales (1990), en el que describe un texto en términos de una secuencia de movidas retóricas que se asocian a una unidad discursiva que, a su vez, se traduce en un propósito comunicativo específico. Asimismo, cada movida está conformada por elementos discursivos o pasos (estrategias).

La propuesta didáctica presenta como premisa fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa con propósitos particulares, orientados a la actividad investigativa del estudiante. Se asumen las prácticas orales y la interacción comunicativa en el aula como mediadores para el ulterior desarrollo del estudiante en prácticas de lectura, escritura y de la propia actividad investigativa. Se asume además una estructuración didáctica del input lingüístico-profesional (de carácter investigativo) en el aula, la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes, contenidos de comunicación con conocimientos profesionales, en particular con conocimientos implicados en la actividad investigativa, tipos de discursos académicos, etcétera, los cuales se insertan en la estructura multidimensional de la competencia comunicativa del estudiante.

Desde esta perspectiva la competencia comunicativa integra las capacidades para interactuar con la diversidad de géneros discursivos de la actividad académico-investigativa: memorias (experiencias profesionales), tesinas en sus modalidades de estudio teórico combinado con aplicaciones prácticas e investigación-acción, ensayos (Castro y Sánchez, 2015). Énfasis especial recae en la argumentación académica como habilidad fundamental en la formación de estudiantes y profesores tutores que laboran en la Carrera. En este contexto, argumentar consiste no solo exponer razones a favor o en contra de una tesis, sino también de asumir o transformar el valor epistémico de esas tesis aportando razones significativas para ello, como resultado de un proceso de análisis e interpretación, de generalización, de comparación, etc., de modo que las nuevas ideas se justifican a partir de un cuerpo de evidencias necesarias e imprescindibles respecto al tema que se construye.

El énfasis en la argumentación nos lleva a considerar la necesidad de que los estudiantes, como resultado de una enseñanza más explícita, logren desarrollar los recursos necesarios para el posicionamiento frente a un área del conocimiento particular, lo que en este trabajo llamaríamos interpretación de la teoría, aspecto fundamental para la defensa de posturas y la expresión de opinión, para la evaluación de perspectivas ajenas, teorías o marcos de referencia para asumir una postura frente a esas ideas (Castro y Sánchez, 2013), todo lo cual conduciría al desarrollo de la argumentación y de la expresión de opiniones sustentadas.

Todo ello nos lleva a considerar la necesidad de incluir un tratamiento particular a cada movida en el desarrollo de las tesis de graduación o ejercicios profesionales, a partir de la definición de los propósitos comunicativos y principales pasos estratégicos a realizar por los estudiantes. Se reconoce en el género trabajo de diploma de los estudiantes la existencia de una estructura retórica definida, que permite al estudiante organizar la información a partir de una serie de movidas estratégicas orientadas al cumplimiento de propósitos comunicativos y sociales reconocidos. Por lo mismo, se retoma la idea de movida para explicar los modos de organización de la información y las acciones sociales que el estudiante deberá realizar con ellos. Así, por ejemplo, en el cuadro 1 se muestra un acercamiento a la estructura general para el trabajo de curso y de diploma.

Cuadro 1. Estructura retórica general del trabajo de diploma (Carrera Lenguas Extranjeras)

Objetivos comunicativos:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar acerca del proceso y resultado del trabajo de diploma.</li> <li>• Convencer con una propuesta que contribuya a dar solución al problema planteado.</li> </ul>		
Movidas	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
Portada o cubierta.	Presentar la filiación institucional del autor, tipo de trabajo, título, autor, tutor, mes y año de terminación o presentación.	Presentación de la portada.
Agradecimientos.	Reconocer a las personas o instituciones que apoyaron, facilitaron o motivaron la realización del trabajo.	Listado de personas y/o instituciones.
Índice/contenido.	Mostrar el contenido del trabajo y la forma en que se organiza.	Presentación del contenido tal como se presenta en el trabajo.
Resumen.	Mostrar de forma clara la esencia del trabajo a partir de declarar el contenido del trabajo atendiendo a objetivo, métodos, resultados preliminares y su aplicación.	Exposición breve sobre el asunto o tema del trabajo.
Introducción.	Anunciar el tema, relejar la actualidad e importancia práctica del tema, la fundamentación del problema y describir su organización.	Presentación del tema, su actualidad e importancia práctica.
		Presentación del estado del conocimiento. Lugar del tema en el campo de la investigación.
		Exposición del problema, el objetivo, tareas científicas, métodos y técnicas.
		Caracterización de la muestra.
Apartado dedicado al desarrollo del planteamiento teórico.	Presentar los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el trabajo.	Conclusión anticipada, idea a defender y propuesta de solución.
		Organización del trabajo.
		Presentación del estado de la cuestión.
		Síntesis de los planteamientos de un autor o varios autores enfatizando su valor.

Apartado dedicado a desarrollar la propuesta del autor y al análisis e interpretación de los resultados.	Presentar la caracterización de la propuesta en base a la interpretación de la teoría, los planteamientos respecto a la problemática abordada (posicionamiento).  Fundamentar la particularidad (dónde, cuándo y a quién), practicabilidad (a una situación real que refleje la conexión entre teoría y práctica) y posibilidad de la propuesta (apropiada social, cultural y políticamente) (Muñoz, 2010, p. 79).	Desarrollo de la idea principal o tesis.  Valoración del planteamiento, comparando su valor con los planteamientos de otros autores.  Fundamentación a partir de la particularidad, practicabilidad y posibilidad de la propuesta.
Conclusión	Hacer generalizaciones sobre los objetivos, planteamientos y resultados obtenidos en la investigación, señalando su valor o aportación al campo disciplinar.	Exposición de la idea principal. Resumen de resultados. Su evaluación. Repercusión de las ideas expuestas y posibles aplicaciones.
Recomendación (opcional)	Hacer recomendaciones o sugerencias para el perfeccionamiento del trabajo.  En base a los resultados descritos en el trabajo proponer áreas de investigación que puedan nutrir el campo teórico y práctico de la temática abordada.  Alentar la reflexión sobre la propuesta abordada o su aplicación en otros contextos.	Preguntas que requieren respuestas. Reflexión sobre la temática y sobre la propuesta.  Sugerencia de investigaciones futuras derivadas de los hallazgos.
Referencias	Proveer información acerca de las fuentes bibliográficas citadas en el trabajo o referencias intratextuales, articuladas al hilo expositivo del trabajo.	Listado de fuentes en orden alfabético, utilizando preferiblemente la norma APA.
Anexos	Proveer información adicional para comprender el trabajo (instrumentos, gráficos, tablas, glosarios, ejercicios, etc.)	Presentación de los complementos del trabajo.

Fuente: Adaptado de Castro y Sánchez (2015).

Como se puede apreciar en el cuadro, la organización del trabajo de diploma en la Carrera, por lo general, contiene once movidas, aunque algunos de ellas presentan un carácter opcional (agradecimientos, recomendaciones). Los pasos estratégicos presentan una tendencia a la uniformidad, aunque se evidencian rupturas en la secuencia y dependen del tema en cuestión, así como de la experiencia tanto del estudiante como del tutor. Como se observa, el trabajo de diploma tiende a unificar criterios organizativos que se concretan en movidas y pasos estratégicos que pueden ser tomados en consideración para desarrollar una didáctica integrada, explícita y funcional para este tipo de trabajo



investigativo, de manera que cubra las necesidades de comunicación escrita en esta Carrera.

La concreción de esta didáctica tendrá que asumir el trabajo de diploma como un tipo de texto con un marcado carácter expositivo y argumentativo, por lo que su organización y desarrollo se orienta al uso de diversos recursos, tales como la explicación, descripción, definición, causa-efecto, problema-solución, ejemplificación y, evidentemente, recursos de la argumentación. Estos recursos adquieren distintos significados en dependencia de las intenciones y propósitos comunicativos y fundamentalmente en dependencia de la temática que se aborda y del área disciplinar a los que pertenece. Por otra parte, la escritura de un trabajo de diploma, como cualquier texto académico “requiere de un saber estratégico por parte del productor para conseguir un objetivo en combinación con un esquema global, un patrón estructural o una macroestructura genérica propia del tipo de documento” (Castro y Sánchez, 2015, p. 62). En el siguiente cuadro se muestra una movida específica sobre la caracterización de la propuesta práctica, el propósito comunicativo y los pasos estratégicos que el estudiante puede realizar (Cuadro 2):

Cuadro 2. Movidas específicas para la caracterización de la propuesta didáctica de la tesis

Movidas	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
Apartado dedicado a la caracterización de la propuesta metodológica.	Sintetizar y describir cada paso dado en el desarrollo de los procedimientos de investigación.	<p>Descripción de los métodos utilizados, según tipo de investigación y propósito asumido.</p> <p>Descripción de las técnicas de recogida de información.</p> <p>Desarrollo del diagnóstico de los estudiantes, enfatizando el problema estudiado.</p> <p>Interpretación de la teoría para sustentar la propuesta, confrontación de posiciones, elaboración de explicaciones, reconocimiento de puntos de vista, etc.</p> <p>Conformación de los elementos constitutivos de la propuesta didáctica con un sustento teórico-metodológico congruente con las teorías asumidas, pero desde una construcción argumentativa propia- POSICIONAMIENTO ARGUMENTADO ESCRITO. Posicionamiento en relación con la teoría y la validez del diagnóstico (consideración de habilidades lingüísticas, comunicativas, cognitivas, etc.)</p> <p>Valoración de los planteamientos, comparando su valor con los planteamientos de otros autores.</p> <p>Etc.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La propia construcción argumentativa nos lleva a considerar la necesidad de que los estudiantes, como resultado de una enseñanza más explícita, logren desarrollar los recursos necesarios para el posicionamiento frente a un área del conocimiento particular, la defensa de posturas y la expresión de opinión, la evaluación de perspectivas ajenas, teorías o marcos de referencia, todo lo cual conduciría al desarrollo de la argumentación y de la expresión de opiniones sustentadas. Para lograr un posicionamiento es necesario que el sujeto domine

y haga uso, de forma estratégica, de una serie de recursos que lo preparan para este tipo de actividad (Cuadro 3).

Cuadro 3. Recursos para el desarrollo de posicionamiento

		RECURSOS UTILIZADOS
POSICIONAMIENTO DEL SUJETO	<p>Se sitúa como sujeto discursivo observador/actor). Evalúa. Se adhiere a otros. Confronta posiciones de otros sujetos discursivos (de voces ajenas) Expresa opiniones sustentadas. Sigue una estructura argumentativa o esquema argumentativo: global (tesis, un cuerpo argumentativo y una conclusión) (Errázuriz, 2012). Presenta el tema, los objetivos o la descripción del problema. Desarrolla el tema y muestra las posiciones a favor y en contra. Articula el escrito por procedimientos cohesivos implícitos o explícitos. Hace uso de marcadores discursivos. Realiza la conclusión (cierre del tema, la síntesis, las proyecciones y la recapitulación).</p>	<p>Análisis de la teoría: <i>lectura crítica, valorativo-reflexiva y selectiva (síntesis). Partidismo epistemológico.</i> Inserción y manejo de voces: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimientos de cita (<i>para legitimar el conocimiento y reforzar la argumentación</i>).</li> <li>• Comparación y evaluación de referentes teóricos.</li> </ul> Toma de postura. Construcción de perspectiva: <p><i>Adhesión o distanciamiento de lo dicho por otro.</i> <i>Perspectiva argumentativa (simbiosis de argumentos propios y ajenos)</i></p> Expresión de opiniones propias: <p><i>Correcto uso de la paráfrasis (de modo que se constituya en un recurso retórico que evidencia algún tipo de reelaboración).</i> <i>Evitar el excesivo apego a la estrategia copio y pego y a hacer propias las palabras de otros, borrando las fuentes autorales o, por el contrario, adherirse sin ningún análisis crítico al peso de una autoridad.</i> <i>Adhesión a posturas reconocidas en el campo de estudio como recurso para validar la opinión propia, sin ser una extensión de la del experto.</i> <i>Uso de verbos de opinión (opinar, argumentar, sugerir).</i> <i>Uso de verbos que remiten a una valoración de la falsedad o veracidad de la cita (probar, precisar, subrayar, demostrar).</i> <i>Construcción de opiniones personales lo suficientemente fundamentadas y que tengan relación con los autores o teorías desarrolladas, de acuerdo con las posibilidades lingüístico-discursivas de cada sujeto.</i> <i>Claridad en el posicionamiento frente al hecho evaluado, de modo que permita tomar distancia al realizar las evaluaciones.</i> <i>Evitar el enmascaramiento en voces ajenas.</i> <i>Reconocimiento del sujeto con voz, capaz de opinar y defender posturas.</i></p> </p>

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en el cuadro los recursos que se proponen tienen como propósito fundamental que el estudiante, después de entrenarse en cómo hacerlo, pueda construir una perspectiva propia argumentada, en la que juega un papel importante las habilidades alcanzadas en la lectura crítica, así como las capacidades alcanzadas en el procesamiento activo, reflexivo y analítico. En este nivel el estudiante deberá estar capacitado para reflexionar sobre razonamientos ajenos, analizar y procesar información, reconocer posiciones epistémicas (voces discursivas), así como seleccionar las principales ideas pertinentes y consistentes para construir una postura o perspectiva propia. La escritura argumentada, por su parte, exige no solo el manejo de una estructura

organizativa típica de la argumentación, sino también de exigencias sintácticas, semánticas, uso de conectores y de la puntuación.

En el marco de este trabajo, se asume con Serrano (2011) que la construcción de la posición por parte del estudiante constituye una “capacidad para elaborar una manera de pensar propia, en la que expresa su punto de vista razonado o sus apreciaciones respecto del conocimiento, conceptos, principios o teorías que se examinan” (p. 32). Se requiere que el estudiante, según palabras de esta autora, exponga concepciones y explicaciones y tome posición sobre el tema que desarrolla, explique y argumente, presente argumentos con razonamientos lógicos, maneje razones, busque relaciones, fundamente con datos, ideas y conceptos contruidos y extraídos de otras fuentes con autoridad sobre el tema objeto de reflexión. Es necesario que el estudiante aprenda también a cómo manejar las voces discursivas de las fuentes que está procesando y legitimar esa información a través del uso correcto de procedimientos de citas, los cuales exigen una práctica sistemática.

La escritura argumentada, como es sabido, requiere una coherencia discursiva y una estructura lingüística que la sustenta. Para cumplir con su cometido lingüístico, además del comunicativo y pragmático, este tipo de escritura deberá responder a parámetros a niveles micro, macro y superestructurales (Van Dijk, 1978). Así, el texto deberá estar cohesionado en sus unidades textuales, mediante diversos mecanismos conectores, uso de macrorreglas textuales (omisión, selección, generalización y construcción) y responder a las intenciones comunicativas propias del género discursivo argumentativo que exija la situación comunicativa y al esquema global propio de esta tipología textual (tesis, argumentos, conclusión).

En esta línea de pensamiento, Parodi (2000) hace referencia a algunos factores de cohesión y coherencia tanto a nivel local como global del texto escrito, tales como la correferencia nominal, correferencia verbal y conexiones interoracionales de tipo causa-efecto. En el nivel macroestructural implica la jerarquización de las ideas principales, secundarias y detalles, permitiendo que el lector pueda ser capaz de (re)construir la macroestructura o información central del texto. Añade además que la organización de un texto argumentativo debe organizarse según cánones establecidos dentro de una tipología textual, es decir, según un esquema cuyos componentes esenciales son una tesis y una serie de argumentos que lo apoyan.

Algunas de las unidades lingüísticas más usadas en inglés para este tipo de escritura pueden ser: Conectores (causa-efecto); marcador discursivo del tipo *According to, as...*; topicalizadores (*On purpose, In my opinion, etc.*); elementos de adición, continuidad, orden, de cierre; conectores contraargumentativos del tipo *On the contrary, Far from it, Unlike, However, On the other hand, In return, etc.*; de distanciamiento (*Otherwise, etc.*); de refuerzo argumentativo (*Actually, In depth, In fact, etc.*); de concreción (*For example, In particular, etc.*). Estas unidades lingüísticas desempeñan en la escritura argumentada una importancia vital porque no solo sirven para enlazar los diferentes sintagmas del texto, sino también para relacionar las intenciones y supuestos que se esconden tras los enunciados de este tipo de discurso (Errazuriz, 2014; Montolío, 2001; Portolés, 1998).

### *Perspectiva integradora, explícita y funcional*

La didáctica de la investigación y de la actividad comunicativa se sostiene en una perspectiva integradora y funcional, y se orienta, como se ha expuesto, hacia una enseñanza explícita de movidas y pasos estratégicos del género discursivo que corresponde a cada tipo de trabajo científico en la Carrera Pedagógica Lenguas Extranjeras.

Primero, el proceso investigativo requiere una perspectiva integradora, que integra contenidos de las disciplinas del currículo, de manera que contribuyan a la apropiación de modos de actuación profesional del estudiante para resolver “situaciones problémicas estructuradas, simuladas y reales” (Malagón, 1999, p.69). En esta dirección se integran los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria de la formación del profesional, vinculando así los diferentes aspectos del objeto de la profesión-el proceso educativo y, en particular, el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de las lenguas extranjeras.

Desde esta perspectiva se conciben objetivos y metas de la formación y desarrollo de actuación profesional, en particular la actuación investigativa desde el primer al cuarto años. Así, en el cuadro 4 se muestra un ejemplo de esta perspectiva.

La diferenciación de objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes estructuran todo un sistema de trabajo que involucra, de forma explícita e implícita, modos de actuación profesional. Ahora bien, no es ocioso subrayar el papel que desempeña la actividad comunicativa del estudiante en el acceso no solo al conocimiento académico, sino también a la investigación científica. De modo que el dominio de determinadas habilidades lingüísticas condiciona el éxito de la actuación investigativa del estudiante. En efecto, en la formación investigativa del estudiante subyacen diversas habilidades lingüístico-comunicativas, sin las cuales sería imposible realizar ciertas movidas estratégicas orientadas al cumplimiento de propósitos comunicativos e investigativos de pertinencia social. Estas movidas explican los modos de organización del trabajo científico y las acciones que el estudiante deberá realizar con ellos para cumplir con los requerimientos establecidos en su

formación universitaria. Asimismo, estas movidas se materializan con propósitos muy ligados a las actividades académicas concretas que el estudiante debe realizar para construir el conocimiento en las distintas disciplinas, y por ello son definitorias en la consecución tanto de objetivos lingüístico-comunicativos como investigativos.

Segundo, la perspectiva explícita (Bernstein 1990. Citado en Moyano, 2018, p. 239) se refiere a una enseñanza a través de la cual se pone en evidencia frente a los estudiantes qué acciones se llevan a cabo en el aula y con qué objetivos. Involucra una instrucción directa de procedimientos metodológicos, la cual se orienta a dar respuesta al qué, para qué y cómo de cualquier contenido o acción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y puede ser revelada a través de diferentes vías, tales como la modelación, preguntas claves, análisis de referentes teóricos, metodologías de trabajo, el trabajo de deconstrucción del género (Moyano, 2007), la reflexión en torno a las condiciones del contexto y elecciones lingüísticas, la organización de la información, etcétera.

Cuadro 4. Perspectiva de la formación y desarrollo de actuación investigativa

Objetivos específicos	Conocimientos, habilidades y actitudes
<p>Buscar información personal en inglés a partir de los indicadores asumidos en la caracterización del alumno en la escuela. Realizar descripciones en inglés sobre los datos adquiridos.</p> <p>Elaborar breves exposiciones orales y referativas sobre temas psico-pedagógicos y lingüo-didácticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar resúmenes en inglés relacionados con temáticas del trabajo científico.</li> </ul>	<p>Conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Los indicadores para el diagnóstico psicopedagógico del alumno.</i></li> <li>- <i>La descripción de sujetos.</i></li> <li>- <i>La exposición oral.</i></li> </ul> <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Describir y exponer oralmente resultados de la investigación usando un nivel básico en el idioma extranjero.</i></li> </ul> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Asumir responsabilidad y compromiso en la realización de diagnósticos objetivos.</i></li> <li>- <i>Valorar el impacto de las tareas realizadas en su formación profesional.</i></li> </ul> <p>Conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Las técnicas del resumen.</i></li> <li>- <i>La estructura de un trabajo científico.</i></li> </ul> <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Resumir información.</i></li> </ul> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Asumir compromiso con el trabajo científico.</i></li> <li>- <i>Valorar la importancia de la investigación en su formación como futuro maestro de inglés.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar situaciones problemáticas.</li> <li>Aplicar técnicas empíricas de investigación.</li> <li>Elaborar exposiciones en inglés sobre resultados de las técnicas aplicadas.</li> <li>Fundamentar el problema del trabajo científico.</li> <li>Interpretar fundamentos teóricos.</li> </ul>	<p>Conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Las técnicas empíricas de la investigación.</i></li> <li>- <i>La estructura de un trabajo científico.</i></li> </ul> <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fundamentar el diseño del trabajo científico.</i></li> <li>- <i>Exponer resultados investigativos en inglés.</i></li> </ul> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Asumir compromiso con el trabajo científico.</i></li> <li>- <i>Valorar el impacto futuro del diseño investigativo.</i></li> <li>- <i>Valorar el impacto de resultados parciales en el trabajo investigativo.</i></li> </ul> <p>Conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Recursos para el posicionamiento frente a un área del conocimiento</i></li> </ul>

- Asumir partido para caracterizar la propuesta de solución al problema. *particular.*  
*-La expresión de opinión.*  
*-La evaluación de perspectivas ajenas, teorías o marcos de referencia.*
- Analizar e interpretar los resultados. *-La argumentación.*  
Habilidades:
- Elaborar la exposición final del trabajo científico. *- Expresar opiniones.*  
*-Evaluar perspectivas ajenas, teorías o marcos de referencia.*  
*-Argumentar.*  
*-Exponer resultados finales de la investigación en inglés.*  
Actitudes:  
*-Asumir posiciones propias frente a ideas ajenas.*  
*Valorar el impacto de las soluciones propuestas.*  
*-Asumir responsabilidad frente a las soluciones propuestas.*

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, para que los productos investigativos que el estudiante realiza durante sus estudios universitarios sean adecuados a los géneros académicos requeridos para el trabajo científico, requieren del manejo de ciertos conocimientos, habilidades cognitivas y lingüísticas, así como aspectos relacionados con normas o convenciones sociales, asociadas a las formas de comunicación (oral o escrita). De ahí que el proceso investigativo requiere acompañamiento y orientación por parte del docente o tutor a partir de una enseñanza explícita que tiene como sustento no la instrucción, sino la interacción e intercambio entre sujetos y gracias a instrumentos de mediación que posibilitan la organización comunicativa, cognitiva e investigativa.

Según esta perspectiva, la investigación también es concebida como práctica socio-discursiva, dialógica y situada en un determinado contexto social, cultural e histórico (Castelló, 1999). Los estudiantes aprenden a investigar, a comunicar resultados, a desarrollar habilidades intelectuales y lingüísticas inherentes al proceso investigativo mediante su participación en prácticas investigativas (simuladas o reales) y a través de la interacción social con docentes, tutores, investigadores, en contextos académicos en la universidad y en contextos escolares, durante el desarrollo de las prácticas laborales.

Tercero, la perspectiva funcional en este contexto se refiere a una parte de la enseñanza diseñada específicamente para la identificación y uso de aquellos procedimientos, destrezas o habilidades directamente proporcionales al tipo de investigación que realiza el estudiante. No se pretende abordar todo el complejo proceso de investigación, sino solo aquellos elementos imprescindibles para los requerimientos del trabajo investigativo del estudiante. De manera que los elementos que se incluyen en una enseñanza explícita y funcional tienen que ver principalmente con el desarrollo de movidas y pasos estratégicos en el trabajo científico del estudiante, en el que demuestre, al menos, habilidades en lengua extranjera, de escritura, de análisis y síntesis, de crítica e interpretación de la teoría, y de reflexión. Esta enseñanza debe incluir un conjunto de objetos centrados en elementos de conocimiento, en habilidades propias del lenguaje científico, en los géneros requeridos (tesinas, ensayos, trabajo de diploma, tesis de graduación, etc.), en elementos estructurales de la investigación, etcétera.

La enseñanza explícita y funcional deberá asumir la enseñanza de formas de comunicación oral y escrita tipificadas y requeridas para el tipo de trabajo científico. Es cierto que el conocimiento de cómo es y cómo funciona cada uno de los diferentes tipos de discursos y formas de comunicación contribuye a mejorar su enseñanza y aprendizaje (Cassany, 2008). En este sentido, el papel del lenguaje dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial, como también “su análisis a partir de situaciones comunicativas concretas que contemplen desde la participación de estudiantes en situaciones comunicativas cotidianas, hasta aquellas que implican un conocimiento y preparación acorde a registros específicos, como los académicos” (Casanova y Roldán, 2016, p. 45).

## CONCLUSIONES

El trabajo con el componente de investigación en la Carrera de Lenguas Extranjeras busca dar un sentido funcional a la práctica de discursos (orales y escritos) que contribuyan, una vez que los estudiantes lleguen al cuarto año, a la escritura y exposición de trabajos de curso o trabajos de diploma como requisitos de titulación. Esta funcionalidad tiene que ver no sólo con procesos comprensivos, sino también con el desarrollo de la crítica, la argumentación, el posicionamiento, la extrapolación, entre otros aspectos.

Uno de los aspectos más privilegiados en la investigación, por la importante relación que guarda con el desarrollo de habilidades lectoescriturales, ha sido la lectura crítica y escritura argumentativa. La participación de los estudiantes en estas prácticas puede contribuir a incrementar las habilidades de estos en dos sentidos: por un lado, en un primer nivel relacionado con la acción, en el que los estudiantes como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Los estudiantes hacen uso de esas competencias en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos (Consejo de Europa, 2002). Por otro lado, esas experiencias relacionadas con la lectura crítica y la escritura argumentativa les proporcionan a los estudiantes conocimiento sobre prácticas sociales e interactivas.

Por su parte, en un nivel avanzado de competencia comunicativa e investigativa del estudiante, las exigencias serán no solo convocar referentes teóricos comprobados, sino también producir conocimiento y en esta medida, “adoptar una postura de investigación” (Macaire, 2015, p. 164). De manera que el actual desafío no es que el estudiante acceda y acumule la información necesaria para su trabajo investigativo, sino que al acceder a la información sea capaz de hacerlo con criterios analíticos y críticos, y en base a esto pueda cruzar las fronteras del decir el conocimiento para llegar al campo de la transformación de ese conocimiento, resignificando ideas, contrastando puntos de vista, cambiando percepciones, fijando posiciones propias, etc., todo lo cual conlleva a una transformación de procesos mentales y operaciones básicas imprescindibles para aprender a escribir.

La escritura del trabajo de diploma como trabajo investigativo de titulación constituye un indicador del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y a la vez un resultado de todo un proceso de inmersión en los diversos géneros discursivos que circulan en la universidad. Con este propósito se formulan las movidas retóricas y pasos estratégicos que contemplan en esencia una ruta a la escritura argumentada desde la actividad investigativa de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Casanova, R. y Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios pedagógicos*, 42, 41-55.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp.197-217). Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Castro, M.C. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 483-506.
- Castro, M.C. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles educativos*, 37(148), 50-67.
- Chacón, A. y Marcela, C. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y pensamiento*, 37(73), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Chirino, M., García, G. y Caballero, E. (2005). *El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación*. La Habana: MINED: Educación Cubana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Correa U, S. y otros (2001). *Competencia comunicativa y competencia investigativa: una relación discursiva fundamental*. Actas-VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Cuba: Santiago de Cuba.
- Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 30, 217-236. DOI: 10.7764/onomazein.30.13.
- López, G. (2017). *Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas*.



[ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/CL69/1/02\\_ensenanza\\_lectura\\_universidad\\_guadalupe\\_lopez\\_bonilla.pdf](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL69/1/02_ensenanza_lectura_universidad_guadalupe_lopez_bonilla.pdf)

- Macaire, D. (2015). Investigación-acción y didáctica de las lenguas: del posicionamiento del investigador a una postura de investigación. Trads. Juan Felipe Zuluaga Molina y Alejandro Arroyave Tobón. *Rastros rostros*, 17(31), 157-165.
- Malagón, M.J. (1999). Esencia del modelo disciplina principal integradora. *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(2), 66-76.
- Montolío, E. (2001). Conectores de la lengua escrita. Barcelona: Ariel.
- Moreno, E., Mateus, G. E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la Literacidad Disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12939>
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. doi: [10.25100/lenguaje.v47i1.7180](https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180)
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. D.E.L.T.A., 34 (1), 235-267. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad Eafit*. 46 (159), 71-85.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. D.E.L.T.A., 35 (2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33(47), 151-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales: acceso discursivo para saber y hacer. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias.
- Portolés, J. (1998). Marcadores del discurso. Barcelona: Ariel.
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29-49.
- Serrano, S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre Lenguas*, 16, 27-41.
- Swales, J. (1990). Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1978). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. doi: 10.17227/folios.51-8429