

# Experiencia de intervención pedagógica para mejorar los aprendizajes disciplinares y de escritura académica en inglés de estudiantes de lingüística aplicada

## A Pedagogical Intervention Experience to Improve the Disciplinary and ESL Academic Writing Abilities of Applied Linguistics Students

Ruth Roux<sup>1</sup>, Elsa Fernanda González Quintero<sup>2</sup> y Jorge Luis Mendoza Valladares<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Centro de Excelencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

<sup>2</sup> Programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

<sup>3</sup> El Colegio de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

### Resumen

En este artículo se presentan las características y resultados de una experiencia de intervención pedagógica dirigida a mejorar el aprendizaje de la escritura académica en inglés de un grupo de estudiantes universitarios de lingüística aplicada. La intervención se basó en el enfoque social de la alfabetización académica y consistió en ofrecer a los estudiantes múltiples y diversas oportunidades de interacción, oral y escrita, para desarrollar habilidades de escritura de ensayos argumentativos. Para determinar el impacto de la intervención, se examinaron los recursos lingüísticos interactivos que utilizados en los ensayos y se llevó a cabo una sesión de discusión libre, al término de la experiencia. Los recursos lingüísticos interactivos no en todos los casos fueron de ayuda en la escritura de los ensayos, aunque en conjunto con otros recursos de apoyo al aprendizaje, crearon conciencia en los estudiantes sobre el carácter dialógico del discurso argumentativo. Los estudiantes aprendieron expresiones académicas en inglés que utilizaban en la comunicación oral en el aula, aun cuando no siempre lograron incorporarlas a sus ensayos. A través la lectura y la escritura, los estudiantes participaron por primera vez en la periferia de las prácticas sociales y discursivas de los miembros expertos de la lingüística aplicada. Al final del trabajo se discuten algunas de sus limitaciones.

**Palabras clave:** alfabetización académica, enseñanza de una segunda lengua, enseñanza de la escritura, educación superior, comunidad disciplinar

---

#### Correspondencia a:

Ruth Roux  
Olivos 1148, Fracc. Las Huertas, C. P. 87025, Cd. Victoria, Tamaulipas,  
México  
rrouxr@uat.edu.mx; rrouxr@gmail.com

---

© 2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.55.2.2018.6

### Abstract

This article presents the characteristics and results of a pedagogical intervention experience intended to improve the academic writing abilities in English of a group of university students of applied linguistics. The intervention adopted a socio literacy approach. It consisted in giving students a variety of opportunities for oral and written interaction to help them develop their abilities to write argumentative essays. To determine the impact of the intervention, we examined the interactive linguistic resources used in the essays and we conducted an open discussion session at the end of the experience. The interactive linguistic resources were not always useful for the students, although in combination with other learning aids, they raised the students' awareness of the dialogic nature of argumentative discourse. Students learned academic English expressions that they used in their oral classroom communication, although they were not always able to incorporate them into their essays. Through reading and writing students participated for the first time in the periphery of the social and discursive practices of expert members of applied linguistics. At the end, the article presents the limitations of the interventional study.

**Keywords:** academic literacy, second language teaching, writing instruction, higher education, disciplinary community

La escritura argumentativa en la que el escritor defiende un punto de vista y convence al lector de que se adhiera o realice una acción relacionada a ese punto de vista, es una habilidad crucial durante y al término de los estudios universitarios. Las comunidades académicas utilizan el discurso argumentativo para articular las ideas propias con las de otros autores, resolver problemas de comprensión y producir conocimiento. El programa de licenciatura en Lingüística aplicada, que forma parte del contexto en el que se diseñó este estudio de intervención, requiere que desde el primer año los estudiantes sean capaces de emplear la argumentación escrita, en español e inglés, para desarrollar actividades académicas en una variedad de contextos. El ambicioso objetivo de este programa es formar profesionistas que tengan capacidad para desempeñarse como investigadores, docentes de lenguas, traductores de textos especializados y líderes en los procesos de preservación y difusión del patrimonio lingüístico del país, tanto en contextos nacionales como internacionales. Adquirir las habilidades de argumentación escrita no es tarea fácil, como lo revelan tres estudios realizados con estudiantes de lenguas en el contexto educativo superior mexicano, que formaron la base de la presente intervención (Bañales Faz, et al., 2015; Castro y Sánchez, 2013; Moore y Andrade Meyer, 2016).

El primer estudio es el de Castro y Sánchez (2013), quienes evaluaron la calidad de las opiniones expresadas en 40 ensayos argumentativos escritos en español por estudiantes de licenciatura en Lenguas modernas aplicadas. Los textos fueron presentados como trabajos finales para evaluar la asignatura de Análisis del discurso. Se les pidió a los estudiantes que revisaran las propuestas teóricas, que contrastaran sus fundamentos y que a partir del contraste, asumieran una postura indicando aportaciones, aplicaciones, aciertos o debilidades. Los estudiantes no recibieron instrucción sobre convenciones formales de presentación, modelos de cita y referencia o algún contenido relacionado con la escritura argumentativa.

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo a través de un diseño descriptivo enmarcado en el análisis lingüístico del discurso. Se encontró que los ensayos, a pesar de ser presentados como argumentativos, tenían una estructura expositiva; contenían citas indirectas que incorporaban información pero no producían algún efecto retórico; mostraban la información de expertos como verdades incuestionables; y expresaban afectos y emociones en lugar de opiniones fundamentadas. Castro y Sánchez (2013) concluyeron que los ensayos eran monólogos en los que los estudiantes simulaban opinar, ya que sus juicios eran proyecciones de los criterios de los expertos que habían leído. Propusieron que en intervenciones pedagógicas futuras los docentes analicen con los estudiantes textos escritos por expertos, haciendo explícitos los recursos que utilizan los expertos en los textos

especializados para incorporar su voz con la voz de otros expertos. Se espera que este tipo de intervenciones concientice a los escritores inexpertos de la naturaleza dialógica del discurso académico.

El segundo estudio es el de Moore y Andrade Meyer (2016), que caracterizaron y contrastaron las estructuras genéricas de 36 ensayos argumentativos en inglés y español, producidos por 18 estudiantes universitarios de inglés. Tampoco en este caso se les dio a los estudiantes instrucción sobre la escritura de ensayos argumentativos. Se les solicitó que escogieran dos de una lista de seis temas, uno para el ensayo en español y otro para el ensayo en inglés. El propósito general de la escritura era generar una calificación para un curso de inglés de nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001).

El análisis se enfocó en el uso de la valoración de los segmentos de tesis y reiteración de tesis. El uso de la valoración indica de manera directa el grado de apertura o cierre que el autor permite en su proceso argumentativo, por lo que se considera un elemento importante para calificar el aporte retórico al ensayo. Se encontró que los autores reservaron su opinión hasta el final del ensayo o se abstuvieron de realizar planteamientos fuertes, lo que contradice la esencia del discurso argumentativo. Los investigadores reportan que los ensayos no mostraron una estructura genérica; o tenían una variedad de referentes o no tenían ninguno. Atribuyeron esta variabilidad a dos factores. El primero era los estudiantes no habían recibido orientación acerca del género discursivo argumentativo. El segundo factor relacionado con la variabilidad en las estructuras de los ensayos fue la falta de competencia lingüística en inglés. Según explican los investigadores, al esforzarse por producir los argumentos, los estudiantes olvidaron de reiterar o incluso plantear la tesis. El estudio señala la necesidad de que en futuras investigaciones se profundice en los detalles de la instrucción previa en la redacción de ensayos, así como en las creencias y expectativas de los estudiantes sobre el valor social de la argumentación.

Un tercer estudio sobre la escritura de ensayos argumentativos es el de Bañales Faz, et al. (2015), quienes exploraron el impacto de una intervención pedagógica en las experiencias de enseñanza-aprendizaje de dos instructores y 25 estudiantes que tomaban un curso de Lingüística educativa. La intervención se basó en los principios del aprendizaje basado en la indagación; el aprendizaje conceptual y de razonamiento crítico; y el método de enseñanza estratégica. Mediante un proceso de enseñanza en equipo, los dos profesores, uno especialista en lingüística educativa y el otro en escritura académica, definieron objetivos, tareas, materiales de aprendizaje, funciones e instrumentos de evaluación. La tarea consistió en escribir un ensayo argumentativo en español para responder a la pregunta ¿Cuál ha sido el impacto del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica para el desarrollo bilingüe de los niños mexicanos?

Para recoger información sobre las experiencias de enseñanza-aprendizaje, se utilizó un cuestionario para los alumnos y entrevistas con los profesores. Las experiencias narradas por los participantes se agruparon en tres categorías: aprendizaje disciplinar, concepción de la argumentación y regulación del proceso de escritura argumentativa. Bañales Faz, et al. (2015) concluyeron que no hubo impactos significativos en ninguna de las tres categorías. Sugieren que, para el aprendizaje de la argumentación escrita, en futuros estudios de intervención se utilicen ejemplos de textos auténticos de la disciplina, que ayuden a reflexionar y emular las buenas prácticas en géneros textuales y situaciones comunicativas específicas.

Las recomendaciones de los tres estudios anteriormente descritos sirvieron de base en la construcción de la intervención pedagógica que a continuación se presenta. Siguiendo a Castro y Sánchez (2013) y a Bañales Faz, et al. (2015), la intervención incluye una estrategia de análisis de textos académicos auténticos para que los estudiantes tengan repetidas oportunidades de examinar los recursos lingüísticos a través de los cuales los expertos de la lingüística aplicada interactúan con sus lectores, a través de sus textos. Asimismo, siguiendo a Moore y Andrade Meyer (2016), se analizó la instrucción sobre la escritura de ensayos argumentativos recibida por los estudiantes antes de participar en la intervención pedagógica; al igual que sus creencias y expectativas sobre el enfoque de enseñanza utilizado en la intervención.

Queda claro que la escritura de ensayos argumentativos no es fácil cuando se emplea la primera lengua y se complica cuando se utiliza una segunda lengua (Deane y Song, 2014; Neff-van Aertselaer y Dafouz-Milne, 2008). Aunque existen estrategias de enseñanza que pueden contribuir al desarrollo de habilidades para la argumentación escrita (Lertpreedakom, 2009; Promwinai, 2010), estas no siempre logran los objetivos

esperados en todos los contextos educativos. De ahí que algunos autores han señalado la necesidad de que los docentes de inglés como segunda lengua investiguen la utilidad de las estrategias para la enseñanza de la escritura argumentativa (Hasani, 2016; Kaur y Ka-kan-dee, 2015). Esta intervención pedagógica, apoyada en una visión social de la alfabetización académica, en teoría, contribuiría a que los estudiantes aprendan a interactuar a través de sus textos para coincidir y discrepar con otros. La intervención también permitiría que los estudiantes conocieran las convenciones y valores de la disciplina. Por último, el enfoque pedagógico desarrollaría las competencias en el uso del inglés académico por el contacto frecuente con textos cuya comprensión requiere un nivel de dominio avanzado. Por eso, las preguntas que se pretenden responder una vez terminada la intervención pedagógica son: ¿Cómo utilizan los estudiantes los recursos lingüísticos para interactuar con el lector en sus ensayos argumentativos escritos en inglés? ¿Cómo perciben los estudiantes el impacto del enfoque social de la alfabetización académica en su aprendizaje sobre las convenciones de la disciplina, en su comprensión de la argumentación escrita y en su uso de la lengua inglesa?

En las siguientes secciones se describe la intervención pedagógica que se implementó para introducir a los estudiantes al discurso argumentativo. En primer lugar, se discuten los fundamentos teóricos de la intervención pedagógica. Específicamente, se explican los supuestos de la perspectiva social-construccionista de la alfabetización académica y el esquema de Hyland (1990; 2005; 2007; 2008) sobre los recursos lingüísticos interactivos del discurso argumentativo. En segundo término, se describe la metodología de enseñanza y los métodos de investigación a través de los cuales se recogió la evidencia del impacto de la intervención. En la tercera sección se presentan los resultados del análisis textual de los ensayos argumentativos, producidos durante la intervención, así como los comentarios de los estudiantes durante las entrevistas sobre la intervención pedagógica. Por último, en la parte de Discusión se interpreta el significado de los hallazgos.

#### **La perspectiva social-construccionista en la enseñanza del discurso académico**

La enseñanza del discurso argumentativo se puede abordar desde una perspectiva cognitiva, en la que la escritura se entiende como un proceso de descubrimiento personal; o bien desde una perspectiva social, en la que la escritura se asume como práctica comunicativa que depende del propósito y las costumbres de un grupo social determinado. Ejemplo de esta última perspectiva de enseñanza es el enfoque social de la alfabetización académica<sup>1</sup> (Hedgecock, 2002), que es el marco de referencia en este estudio de intervención pedagógica. Con este enfoque de enseñanza del discurso académico, el docente analiza con los estudiantes las características de textos auténticos producidos por expertos de una disciplina. A través de este proceso se espera que los estudiantes tomen conciencia de las maneras en las que los expertos de la disciplina interactúan con los lectores para diferentes propósitos y adquieran esas habilidades. El enfoque se recomienda para la enseñanza de la lengua inglesa, oral y escrita, para propósitos académicos (Bitchener, Storch y Wette, 2017; Newton, Ferris, Goh, et al., 2018). Sin embargo, en este estudio de aula acotamos la atención al desarrollo y análisis de la lengua escrita, ya que es la actividad a través de la cual se evalúa la calidad o el desempeño de los académicos –novelas y expertos– en la mayoría de las disciplinas.

#### **La interacción social como requisito en la construcción de conocimiento**

El enfoque social de la alfabetización académica se basa en los planteamientos del construccionismo social sobre la naturaleza del conocimiento (Gergen, 2005; Hyland, 2008). El construccionismo social se opone a las teorías que suponen que el conocimiento es el resultado de lo que el investigador observa y registra del mundo material (perspectiva exógena), y a las teorías que colocan al conocimiento en la mente del investigador (perspectiva endógena). Para el construccionismo social la generación de conocimiento requiere de la cooperación activa de personas en relación. La verdad se construye por los miembros de una comunidad; ser objetivo es seguir las reglas en una determinada tradición de prácticas sociales; y generar conocimiento es un proceso continuo a través del cual un grupo de personas actúan de manera coordinada (Gergen, 1985, 2001; Gergen y Wortham, 2001).

Para comprender una disciplina, los estudiantes deben interpretar el conocimiento plasmado en las teorías que se presentan en los textos -orales y escritos-, típicos de esa disciplina (Johns, 1997; Swales, 1998). Sin

1 Traducción propia del término en inglés: *socioliterate approach*.

embargo, para penetrar en la disciplina no solamente requieren de conocer los contenidos y tener experiencia práctica; también deben apropiarse de ciertos valores, conceptos y formas de ser. Además, deben adquirir credibilidad, para lo cual necesitan participar en la conversación disciplinar. Es decir, deben tener las habilidades para interactuar, mediante la lengua escrita, con otros miembros de la disciplina (Geisler, 1994).

### **Lengua escrita y aprendizaje disciplinar**

Al igual que otras comunidades discursivas (Swales, 1990) o comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), los lingüistas aplicados expresan su conocimiento y sus habilidades disciplinarias en los textos que escriben. Los diferentes tipos de texto representan no solo sus vehículos formales de comunicación; también son los artefactos que utilizan para demostrar su experiencia. Los lingüistas en formación pueden aprender, a través de los textos, lo que hacen los miembros más preparados de esa comunidad; sus valores, sus formas de colaborar y de disentir. De acuerdo al enfoque social de la alfabetización académica, la tarea del formador es introducir a los estudiantes a las prácticas sociales y discursivas de los miembros más preparados de la disciplina, a través de la lectura y la escritura.

Lave y Wenger (1991) señalan que el discurso académico inicialmente se aprende en la periferia de una comunidad disciplinar y a medida que se adquieren conocimientos y habilidades, hay una tendencia a moverse hacia el centro de esa comunidad, para gradualmente participar como miembros expertos de la disciplina. Aprender, desde esta perspectiva, es un proceso de participación social en el que se va construyendo una identidad con relación a la comunidad de práctica. Quien aprende, no sólo pone en funcionamiento su aparato cognitivo, sino que principalmente, se relaciona con otros miembros de la comunidad y negocia con ellos lo que significa “saber” (Wenger, 2010).

### **Géneros académicos y discurso argumentativo**

Este enfoque también se fundamenta en la teoría de género, que parte de la idea de que se escribe para diferentes propósitos en distintos contextos, lo que implica variaciones en las formas de usar el lenguaje (Halliday, 1994). El docente apoya el aprendizaje de los estudiantes enfatizando el carácter dirigido, interactivo y secuencial de diferentes géneros y las formas en las que el lenguaje esta sistemáticamente ligado al contexto a través de patrones de uso de recursos léxico-gramaticales y retóricos (Christie, 2016).

Los académicos escriben ensayos, resúmenes, reseñas, artículos, libros, ponencias, proyectos y reportes de investigación, entre otros tipos de texto. A través de la lengua escrita presentan sus ideas, anticipan las posibles objeciones de los lectores y los orientan hacia determinadas interpretaciones de los temas que tratan. Convencen a sus lectores de la validez y legitimidad de sus afirmaciones, transmiten una identidad profesional y una actitud hacia otros miembros de la comunidad. Muestran su solidaridad con los puntos de vista de otros autores, evalúan las ideas que se presentan en otros textos y proponen puntos de vista alternativos. Todo esto es lo que el docente intenta hacer visible al estudiante.

Lejos de ser una forma de discurso anónima e impersonal, la escritura académica es un esfuerzo persuasivo, es decir argumentativo (Bazerman, 1988,1993; Berenkotter y Huckin, 2016; Knorr-Cetina, 1981; Meyers, 1999). Argumentar implica adoptar un punto de vista en relación al asunto que se está discutiendo en el texto y a otros escritores que tienen puntos de vista sobre el mismo tema. Para argumentar el escritor necesariamente tiene que interactuar con el lector y en ocasiones esto es algo que el estudiante universitario desconoce.

El análisis del discurso argumentativo escrito se puede realizar utilizando diferentes métodos. Hyland (2007) construyó un método que permite examinar las formas lingüísticas que utilizan los expertos para interactuar con los lectores a través de sus textos. Es una herramienta de análisis y producción textual aparentemente útil en la implementación del enfoque social de la alfabetización académica. Basándose en una serie de investigaciones en las que analizó artículos de investigación en ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica, mercadotecnia, filosofía, sociología, lingüística aplicada, física y microbiología, Hyland (2005) encontró que en el discurso argumentativo, el escritor interactúa con el lector de dos maneras: a través de lo que llama postura (*stance*) y a través de lo que denomina compromiso (*engagement*).

La postura expresa la voz textual o personalidad del escritor. A través de ciertas palabras y frases, el autor demuestra su actitud al comunicar juicios y opiniones. Entre los marcadores textuales de la postura están los

mitigadores (por ejemplo, *es posible que, podría ser que, pareciera que*); los enfatizadores (por ejemplo, *claramente, obviamente, esto demuestra que*); los marcadores de actitud (por ejemplo, *lamentablemente, afortunadamente*); y las auto-menciones (por ejemplo, *yo considero que, en mi opinión*).

Mediante los recursos de compromiso el autor reconoce la presencia del lector, atrae su atención hacia un argumento y toma en cuenta sus posibles objeciones para guiarlo a determinada interpretación. Los recursos lingüísticos de compromiso incluyen pronombres referidos al lector (por ejemplo, *tú, usted, su, y nosotros*, que incluye al lector y al escritor); y expresiones directivas que comprometen al lector en acciones textuales (por ejemplo, *vea la Figura 3*), acciones físicas (por ejemplo, *distribuya los materiales*), o acciones cognitivas (por ejemplo, *reflexione sobre...*). El compromiso se logra también a través del uso de preguntas o apelación al conocimiento compartido (por ejemplo, *como todos sabemos*) y a través de comentarios personales en inserciones parentéticas.

El modelo de Hyland (2005) permite examinar el lenguaje interactivo en el discurso argumentativo y las preferencias de las distintas comunidades disciplinarias para construir y negociar relaciones sociales a través de los textos. Este modelo se utilizó durante la intervención para mostrar a los estudiantes como analizar los recursos lingüísticos interactivos utilizados por expertos en artículos de investigación. El modelo de Hyland (2005) también se utilizó para examinar la interacción en los ensayos argumentativos realizados por los estudiantes.

### **Metodología**

Para responder las preguntas de investigación, se diseñó e implementó una intervención metodológica para un curso de Escritura académica en inglés con duración de 16 semanas, en un programa universitario de pregrado en Lingüística aplicada.

#### **Los participantes**

Participaron en este estudio 14 mujeres y 11 hombres, estudiantes de una universidad pública situada en el noreste de México. Sus edades fluctuaron entre los 18 y los 28 años. También participaron un docente con más de 50 años de edad y 25 años de experiencia en la enseñanza del inglés; y dos investigadores externos de entre 35 y 40 años de edad, con experiencia en enseñanza de la escritura académica en inglés.

Para contar con un diagnóstico de los conocimientos y habilidades previas de las estudiantes, relacionadas con la lengua inglesa, la escritura académica y los contenidos de la disciplina, se inició el curso con una sesión de discusión grupal abierta. La sesión tuvo una duración aproximada de 45 minutos y fue video-grabada para su análisis. La mayoría de los estudiantes consideró que su nivel de dominio del inglés era intermedio-medio (87%), aunque algunos dijeron tener un nivel intermedio bajo (11%) y otros intermedio alto (2%). Según lo informaron, ninguno de ellos había escrito con anterioridad un ensayo argumentativo, ni en español ni en inglés y no pudieron describir las características de un ensayo argumentativo. Además, los estudiantes se encontraban iniciando su segundo año de estudios y durante el primer año los cursos se habían enfocado en los contenidos básicos universitarios comunes, por lo que su contacto con la lingüística aplicada era incipiente. Aun no tenían dominio de contenidos disciplinares y mostraban gran entusiasmo por empezar a conocer los temas de su profesión.

#### **La intervención**

La intervención pedagógica se realizó en un curso de Escritura académica en inglés. El objetivo del curso era proporcionar orientación y oportunidades para leer, analizar y evaluar los argumentos de otros, así como desarrollar argumentos propios sobre temas de interés. Consecuentemente, en el curso se estudiaron las estrategias y formas lingüísticas a través de las cuales el escritor reconoce la presencia del lector y se comunica con él para determinar posiciones propias y de otros; evaluar razones; presentar evidencias y escribir ensayos que presentan argumentos claros y convincentes.

Siguiendo las recomendaciones de Hedgcock (2002), durante el curso se dieron diversas oportunidades para que los estudiantes escogieran un tema de interés, conocieran los rasgos del discurso argumentativo, y se acercaran a las normas, valores e ideología de la lingüística aplicada. Los docentes enfocaron la atención de los estudiantes en el discurso argumentativo empleado en artículos de investigación. Para ello, llevaron al aula diversos volúmenes de las revistas *TESOL Quarterly*, *Modern Language Journal*, *MEXTESOL Journal*, e

---

*International Journal of Applied Linguistics.*

Los estudiantes trabajaron en grupos y en pares para identificar las secciones de las revistas; los tipos de texto (por ejemplo, artículos de orientación didáctica, los reportes de investigación o las reseñas de libros); la organización textual de los artículos; los movimientos retóricos en las secciones de los artículos de investigación; y el lenguaje utilizado por los autores para diferentes propósitos comunicativos. En varias ocasiones los docentes solicitaron a los estudiantes que identificaran y discutieran las formas en las que los autores usaban el lenguaje para persuadir a los lectores sobre sus puntos de vista.

A lo largo del curso se puso énfasis en el conocimiento como construcción social, de manera que las clases no solamente se destinaron a la enseñanza de la escritura, sino que también se dedicó tiempo a la discusión y la reflexión sobre los contenidos de los textos; al intercambio de textos y la retroalimentación de pares; la lectura en voz alta de textos propios y ajenos; la revisión de textos en forma individual y en colaboración. El propósito era que a través de la interacción, oral y escrita, los estudiantes se asumieran como comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) y experimentaran la dimensión dialógica de la lengua escrita (Bakhtin, 2010).

### **La recopilación y el análisis de evidencias**

El estudio sobre la intervención consistió de tres etapas. En la primera etapa se preparó a los estudiantes para reconocer la estructura de los ensayos argumentativos. En esa preparación (con duración total de aproximadamente ocho horas) se explicó sobre el propósito de las diferentes secciones de un ensayo argumentativo; se dio una lista de expresiones en inglés; se presentaron ejemplos; se dieron cuatro lecturas relacionadas con el tema de los ensayos y una descripción escrita de la tarea de escritura a realizar. Las temáticas de los ensayos fueron los siguientes: (1) Los hablantes nativos de Inglés son mejores maestros de esa lengua (*Native speakers of English are better English language teachers*); y (2) Todos los programas de inglés deben incluir enseñanza de escritura académica (*All English language programs should include the teaching of academic writing*). Los estudiantes contaron con una semana para realizar el ensayo.

Una vez que los participantes terminaron la primera versión del ensayo, se les pidió que intercambiaran su ensayo con un compañero de su elección. El propósito era que anotaran preguntas y sugerencias en los márgenes de los ensayos del compañero a fin de ayudarlo a clarificar y enriquecer el contenido. Después de dar y recibir retroalimentación sobre sus ensayos, se les dio un plazo de dos días para hacer los cambios que consideraran pertinentes. Se les pidió que los enviaran a un domicilio electrónico y al transcurrir una semana, recibieron sus ensayos con comentarios al margen, escritos por uno de los autores de este artículo. Los comentarios fueron redactados en forma de pregunta. Ejemplos de esos comentarios son: *What do you mean? Could you explain this a little more? How does this happen? Could you be more specific?* Después de la segunda retroalimentación, los estudiantes enviaron la segunda versión de sus ensayos a evaluación. Cuatro semanas después de terminar el primer ensayo, se siguió el mismo procedimiento para la realización de un segundo ensayo. Los ensayos fueron de 1,500 y 2,000 palabras, respectivamente.

La segunda etapa del estudio consistió en analizar los ensayos de acuerdo al esquema de Hyland (2005) que se muestra en la Figura 1. Aunque de acuerdo al autor, el escritor de textos académicos utiliza marcadores de postura y de compromiso para interactuar con el lector, por motivos de espacio en este artículo solamente se reportan los resultados del uso de los recursos lingüísticos de compromiso en los dos ensayos.

*COMPROMISO*

Se refiere a las formas lingüísticas a través de las cuales el escritor reconoce la presencia del lector y se comunica con él, dirigiendo su atención hacia el argumento y orientándolo a ciertas interpretaciones.

Formas lingüísticas	Código	Función
Pronombres referidos al lector	RP	Indica que el lector y el escritor tienen entendimientos y objetivos comunes.
Directivas	D	Instruye al lector para que lleve a cabo una acción o vea las cosas de cierta manera.
Preguntas	Q	Invita al lector a comprometerse y lo involucra en la discusión. Despiertan el interés y alientan al lector a participar en la exploración de una idea.
Conocimiento compartido	SK	Pide al lector que recuerde o considere una idea que es conocida o aceptada.
Comentarios personales	PA	Permite al escritor dirigirse de manera directa al lector, interrumpiendo brevemente el argumento para expresar algo relacionado con lo que se dijo anteriormente.

Figura 1. Recursos lingüísticos interactivos de la escritura académica en inglés (Hyland, 2005)

Los 50 ensayos argumentativos fueron analizados en forma independiente por los dos investigadores que no impartieron el curso. Los ensayos fueron leídos en varias ocasiones hasta tener una idea clara del contenido y una idea general de las formas lingüísticas empleadas. Luego se procedió a codificar cada una de las formas lingüísticas empleadas, de acuerdo al esquema de la Figura 1. Una vez concluida la codificación independiente, los investigadores se reunieron para comparar los resultados y obtener la fiabilidad entre evaluadores. La fiabilidad se calculó obteniendo el porcentaje de codificaciones en las que coincidieron los dos evaluadores, el cual resultó en 82%. Las codificaciones que no estuvieron dentro del 82% fueron discutidas, una por una, hasta lograr acuerdo.

La tercera etapa se realizó una semana después de concluido el análisis del segundo ensayo y consistió en una sesión de discusión abierta con los estudiantes en el aula de clase. El propósito era conocer sus puntos de vista sobre el impacto del enfoque social de la alfabetización académica en sus aprendizajes sobre la disciplina, la argumentación escrita y la lengua inglesa. La sesión fue video grabada con la autorización de los participantes para su análisis.

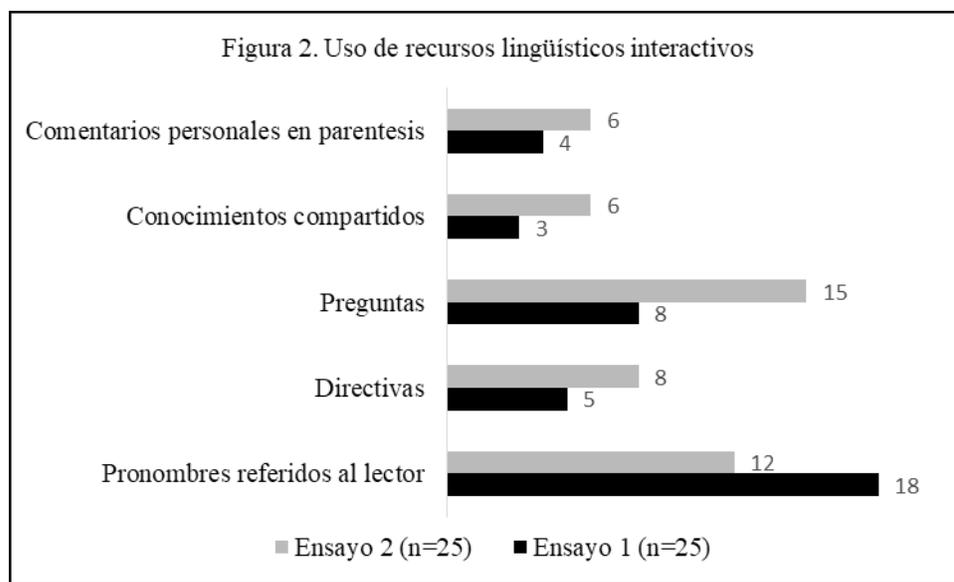
### Resultados

En esta sección se dará respuesta a las preguntas de investigación.

#### **¿Cómo utilizaron los participantes los recursos lingüísticos interactivos en ensayos argumentativos escritos en inglés?**

En total, se utilizaron los recursos lingüísticos interactivos en 38 ocasiones en los 25 textos del Ensayo 1 y 47 ocasiones en los 25 textos del Ensayo 2. A continuación se describen las formas en las que se utilizaron cada uno de ellos.

**Pronombres referidos al lector.** Como lo muestra la Figura 2, los pronombres referidos al lector fueron los recursos más frecuentemente utilizados por los estudiantes en esta intervención pedagógica. Este recurso se utilizó en 18 ocasiones en el Ensayo 1 y en 12 ocasiones en el Ensayo 2.



Los pronombres personales generalmente se emplean en la escritura académica para incorporar al texto al lector, como participante del discurso. La presencia del lector se ve con mayor claridad cuando se utilizan los pronombres *you* o *your*, pero esto no es común en ninguna disciplina académica. Los pronombres personales se evitan en la escritura académica para marcar distanciamiento. Sin embargo, cuando se llegan a utilizar, le dan un sentido interactivo al texto y muestran que el escritor identifica al lector, anticipa sus posibles objeciones, da voz a sus preguntas, o expresa sus puntos de vista.

En este estudio los pronombres personales no indicaron comprensión o propósitos comunes entre escritor y lector, sino que le dieron informalidad a los textos. Por ejemplo, en el enunciado a continuación, el escritor hace referencia a la ventaja que tienen los docentes bilingües de inglés y español, en contraste con los docentes monolingües de habla inglesa, para comprender las problemáticas que enfrentan los estudiantes de inglés en contextos de habla hispana.

*If you are a bilingual teacher is easier for you to understand the processes the student is going through.* (J. L29).

El escritor no requería indicar un entendimiento u objetivo en común con el lector, sino hacer una generalización y omitir el agente con la partícula *se*: *Se considera que el docente bilingüe comprende mejor los procesos por los que atraviesa el estudiante.* El uso de los pronombres tuvo el efecto de personalizar en lugar de despersonalizar la afirmación, como se acostumbra en el discurso académico.

En el extracto de otro ensayo en el que se utilizaron pronombres personales, se pueden además percibir las características del lenguaje oral por el uso de contracciones y enunciados largos que manifiestan varias ideas unidas por la conjunción *and*.

*At this stage you have a vocabulary of around 500 words and you still can 't speak fluently and you sometimes use words that don 't exist.* (R. L56).

Solamente dos participantes emplearon los pronombres personales como lo indica la descripción de Hyland. El siguiente texto muestra como el escritor, con nivel auto reportado de inglés intermedio alto, apela al conocimiento que supone que tiene en común con el lector. Además, sugiere que ese conocimiento los hace parte de una misma comunidad disciplinaria.

*As we know, second language acquisition is an interdisciplinary field with many different theories about how languages can be learned.* (M. L18).

El otro uso apropiado de pronombre personal, lo hizo un estudiante con nivel auto reportado intermedio medio. Como lo ilustra el enunciado a continuación, el escritor dialoga con el lector como par, e incorpora sus posibles dudas al argumento.

*At this point the reader may be wondering what I mean by progressive feedback.* (L. L66).

Como se señaló antes, durante el curso los docentes explicaron el uso de los recursos interactivos a los estudiantes y les pidieron que los identificaran en los textos que leyeron, lo cual hicieron con facilidad. Sin embargo, la mayoría no logró utilizarlos de acuerdo a las convenciones de la comunidad disciplinar. Los desaciertos de los estudiantes, sin embargo, no significan que no haya habido aprendizaje. En concordancia con lo que señalan Lave y Wenger (1991), los estudiantes se encontraban en la periferia de la comunidad disciplinar y de continuar inmersos en las prácticas sociales de la lingüística aplicada, con el tiempo estarán en condiciones de participar desde el centro de la disciplina académica.

**Directivos.** Los directivos sirven para orientar al lector a hacer o entender algo de una determinada manera. Estos recursos se utilizaron en cinco ocasiones en el Ensayo 1 y en ocho ocasiones en el ensayo 2. La mayoría de los directivos que se utilizaron no fueron para dialogar con el lector y sugerirle alguna forma de interpretar algo. En ocasiones los escritores usaron este recurso directivo para dirigir al lector a un sitio específico del texto, como lo ilustra el enunciado a continuación:

*Look at the books of this essay to see that no Spanish books I use. (C. L 42).*

Hubo un caso en el que el escritor sugiere al lector lo que debe recordar. El caso es el siguiente:

*It is very important to remember that native speakers not always write in the correct way and cannot give guidance to others (S. L. 79)*

**Preguntas.** Las preguntas fueron utilizadas en ocho ocasiones en el Ensayo 1 y en 14 ocasiones en el Ensayo 2. Las preguntas sirven para despertar el interés del lector y aunque fueron discutidas ampliamente en clase, resultaron ser poco utilizadas por los estudiantes en el Ensayo 1 y aumentaron su uso en el Ensayo 2. Quienes lo utilizaron, lo hicieron en forma apropiada, aun cuando los enunciados requerían mayor precisión, como en el siguiente ejemplo:

*How many references we use in the essay? Depends on the number of words the teacher ask to write the essay. (M. L21)*

**Conocimientos Compartidos.** Los conocimientos compartidos se utilizaron en tres ensayos en el Ensayo 1 y en seis ocasiones en el Ensayo 2. Estos recursos se utilizan para solicitar al lector que reconozca algo que es se asume familiar o aceptado por ambas partes. Es una forma de involucrar al lector en la construcción de un argumento. Uno de los estudiantes lo utilizó en su primer ensayo de la siguiente manera:

*Although not allowing primary school children to speak in Spanish in the classroom is obviously unacceptable, some teachers think it helps improve speaking skills in English.*

**Comentarios personales parentéticos.** Los comentarios personales fueron los recursos menos utilizados en los ensayos, ya que solamente se utilizaron en 4 ocasiones en el Ensayo 1 y en 6 ocasiones en el Ensayo 2. Este recurso permite al escritor interrumpir el flujo del argumento para comentar algo en forma más directa o personal al lector. Uno de los estudiantes lo utilizó de la siguiente forma en su ensayo:

*Many migrants who are returning are finding jobs as English teachers, while we are struggling with classes and exams, only because they lived in USA (M. L.31)*

En general, los recursos lingüísticos interactivos se utilizaron con mayor frecuencia en el Ensayo 2 (sobre los docentes de inglés) que en el Ensayo 1 (sobre la escritura académica). Sucedió lo contrario con las preguntas. Mientras que en el Ensayo 1 muy pocas las utilizaron, en el Ensayo 2 el uso de este recurso subió casi al doble.

### **¿Cómo impactó la intervención pedagógica el aprendizaje sobre el discurso argumentativo?**

De la discusión sobre los aprendizajes del discurso argumentativo al término de la intervención, destacan tres apreciaciones. La primera es que los estudiantes dijeron estar conscientes de que su objetivo al redactar un ensayo argumentativo no es presentar las ideas de los autores como antes lo pensaban, sino de presentar sus ideas a sus lectores (que en su caso eran sus compañeros de curso), en conexión con las ideas de los expertos de su disciplina que publican en las revistas académicas. La mayoría coincidió con un estudiante que afirmó que las actividades en las que se investigaba la vida académica de los autores le habían ayudado a comprender la dimensión interactiva de los textos. En particular mencionó que le ayudó ver la fotografía del autor y conocer la universidad a la que pertenecían.

La segunda apreciación es que los recursos lingüísticos interactivos les fueron más útiles para adentrarse en los artículos de investigación que para redactar sus ensayos argumentativos. Expresaron que usarlos en los ensayos les representaba una carga adicional al estar concentrados en comprender las ideas en los textos y conectarlas con sus ideas para escribirlas en inglés. Los estudiantes apreciaron que el uso de los recursos no fue obligatorio para la evaluación de los ensayos argumentativos.

La tercera observación es que la exposición a la diversidad de tipos de texto no siempre les resultó benéfica. Tanto durante las clases como en la sesión de discusión expresaron su confusión entre la estructura del artículo de investigación y la del ensayo, ya que se les pidió que leyeran artículos de revista y que escribieran ensayos argumentativos. Algunos mencionaron que se enfocaron en imitar los ejemplos que se presentaron durante la preparación sobre la estructura de ensayos, para evitar distraerse con la estructura de los artículos de investigación.

### **¿Cómo impactó la intervención pedagógica el uso de la lengua inglesa?**

Respecto al impacto del enfoque social de la alfabetización académica en el desarrollo de las competencias en el uso del inglés, los estudiantes hicieron mención del nuevo vocabulario y las formas de expresión que habían aprendido a partir de las lecturas. Sin embargo, también reconocían que aunque los identificaban y comprendían, no habían logrado incorporar esas expresiones en sus ensayos.

Otro hallazgo importante es que las formas lingüísticas que estaban adquiriendo las utilizaban en inglés y no en su forma traducida, al hablar en español. Por lo tanto percibían que la intervención había provocado que en la comunicación con sus compañeros de clase hubiera una mayor presencia de alternancia de códigos. Les sorprendía ese cambio en la forma de comunicarse.

El uso de impresos con listas de expresiones en inglés fueron bien recibidos por los estudiantes. Sin embargo, las funciones de algunas de las expresiones que utilizaron los estudiantes no correspondían con el uso que les dieron en los ensayos. Algunos comentaron que se descubrieron tratando de utilizar el mayor número de expresiones, o bien de escribir para utilizarlas y no para comunicar algo.

### **¿Cómo impactó la intervención pedagógica el conocimiento disciplinar de los estudiantes?**

Los estudiantes tendieron a pensar que el conocimiento disciplinar lo adquirirían en otros cursos, mientras que en el de escritura académica en inglés aprendían sobre las formas de hacer investigación, refiriéndose a la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. Encontraban la investigación cualitativa más fácil de comprender, que la que se sustenta en la estadística. Parecían sentirse orgullosos de leer artículos de investigación, lo que pudiera reflejar el inicio en la construcción de una identidad.

### **Discusión**

Enseñar escritura académica, escribir ensayos argumentativos en inglés y determinar el impacto de una intervención pedagógica para desarrollar las habilidades del discurso académico son todas actividades complejas. Son parte importante de la educación superior y se requiere tiempo para lograr pericia en cada una de ellas. Además de tiempo, como lo sugiere el enfoque social de la alfabetización académica, se requiere diálogo y contrastación de ideas. Ese es el motivo por el que se publicó esta experiencia pedagógica.

El propósito de la intervención pedagógica fue contribuir a que el programa de licenciatura en Lingüística aplicada logre sus objetivos, a través del curso de escritura académica. Los contenidos y materiales no en todas las ocasiones tuvieron un uso directo por parte de los estudiantes, pero contribuyeron en la construcción de un ambiente de interacción social a través de textos, en una comunidad de práctica. En general, a decir de los estudiantes y los docentes que participamos en la experiencia de intervención, el impacto fue positivo en la toma de conciencia sobre la naturaleza dialógica del discurso académico.

Las sugerencias de Castro y Sánchez (2013) y de Bañales Faz, et al. (2015) de incorporar el análisis de textos escritos por expertos de la disciplina, haciendo explícitos los recursos que utilizan para incorporar las voces de otros en su voz, fue acertada y concientizó a los estudiantes de la dimensión social del lenguaje.

De igual forma, la recomendación de Moore y Andrade Meyer (2016) de investigar sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre la redacción de ensayos, permitió estructurar los contenidos y materiales para las sesiones de preparación. Esto no evitó que la mayoría de los ensayos mostraran imprecisiones en la estructura y en el uso del inglés. Hay que recordar que los estudiantes no son expertos y no se pueden comportar como tales,

sino que actúan desde *la periferia* de la comunidad disciplinar (Lave y Wenger, 1991). De seguir los apoyos en su programa de estudios, se moverán gradualmente hacia el *centro* de la disciplina, para actuar como expertos de la lingüística aplicada.

El estudio sobre la experiencia pedagógica no estuvo libre de limitaciones. Si bien se emplearon una variedad de apoyos para facilitar la interacción y el aprendizaje de los estudiantes, no se examinó el efecto que cada uno de ellos tuvo en el desarrollo de habilidades específicas. Otros estudios podrían enfocarse en investigar cómo funcionan esas herramientas.

Además, los impactos en los aprendizajes sólo se examinaron desde la perspectiva de los participantes. Futuros estudios podrían buscar estrategias para contar con una línea base de las competencias o habilidades de los estudiantes para medir los impactos con mayor objetividad.

El artículo original fue recibido el 14 de junio de 2017

El artículo revisado fue recibido el 12 de septiembre de 2018

El artículo fue aceptado el 18 de octubre de 2018

---

**Referencias**

- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. 1). University of Texas Press.
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A., y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1993). Foreword. En: N. Blyler y C. Thralls (Eds.). *Professional communication: The social perspective* (pp. vii-x). Newbury Park, CA: Sage.
- Berkenkotter, C., y Huckin, T. N. (2016). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. NY: Routledge.
- Bitchener, J., Storch, N. y Wette. R. (2017). *Teaching writing for academic purposes to multilingual students. Instructional approaches*. NY: Routledge.
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.
- Christie, F. (2016). Genres and institutions: Functional perspectives on educational discourse. *Discourse and Education*, (1-13). En: S. Wortham et al. (eds.), *Discourse and education. Encyclopedia of language and education*. Switzerland: Springer Educational Publishing.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Deane, P. y Song, Y. (2014). A case study in principled assessment design: Designing assessment to measure and support the development of argumentative reading and writing skills. *Psicología Educativa*, 22(3), 267-285.
- Geisler, C. (1994). Literacy and expertise in the academy. *Language and learning across the disciplines*, 1, 35-57.
- Gergen, K. J. (2005). Knowledge as socially constructed. En M. Gergen y K. J. Gergen (Eds.). *Social Construction. A Reader* (pp. 15-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gergen, K. J. y Wortham, S. (2001). Social construction and pedagogical practice. En K. J. Gergen (Ed.). *Social Construction in Context*. (pp. 115-136). London: Sage.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56(10), 803-813.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*. 40(3), 266-275.
- Halliday, M. A. K. (1994). Spoken and written modes of meaning. *Media texts: Authors and Readers*, 7, 51-73.
- Hasani, A. (2016). Enhancing Argumentative Writing Skill through Contextual Teaching and Learning. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1573-1578.
- Hedgecock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *The Modern Language Journal*, 86(3), 299-317.
- Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21(1), 66-77.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2007). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Hyland, K. (2008). Persuasion, interaction and construction of knowledge: Representing self and others in research writing. *International Journal of English Studies*, 8(2), 1-23.
- Johns, A. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Ka-kan-dee, M. y Kaur, S. (2015). Teaching strategies used by Thai EFL lecturers to teach argumentative writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 208, 143-156.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The manufacture of knowledge*. Oxford: Pergamon Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. NY: Cambridge University Press.

- Lertpreedakorn, N. (2009). Genre-based approach to teaching academic writing. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Moore, P. y Andrade Mayer, H. A. (2016). Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 25-38.
- Myers, G. (1999). Interaction in writing: principles and problems. En C. N. Candlin y K. Hyland (Eds.). *Writing texts, processes and practices* (pp. 40-61). Londres: Longman.
- Neff-van Aertselaer, J. y Dafouz-Milne, E. (2008). Argumentation patterns in different languages: An analysis of metadiscourse markers in English and Spanish texts. En Putz, M. y Neff-van Aertselaer, J. (Eds.), *Developing contrastive pragmatics interlanguage and cross-cultural perspectives* (pp. 87-102). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Newton, J. M., Ferris, D. R., Goh, C. C.M., Grabe, Stoller, F. L. y Vandergrift, L. (2018). *Teaching English to second language learners in academic contexts. Reading, writing, listening, and speaking*. NY: Routledge.
- Promwinai, P. (2010). The demands of argumentative essay writing: Experiences of Thai tertiary students. Doctor of Education thesis, Faculty of Education, University of Wollongong. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/theses/3298> [Fecha de consulta: enero 20 de 2017].
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. En: *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). London: