



Epistemología, metodología y literacidad académica: triada pedagógica para la construcción del planteamiento del problema

Carmen Leticia Flores Moreno

Universidad Autónoma de Tlaxcala

carmenleticiafloresmoreno@gmail.com

Alberto Conde Flores

Universidad Autónoma de Tlaxcala

homoconde@gmail.com

Introducción

La generación de textos académicos tanto de las ciencias llamadas duras como de las ciencias sociales es una de las actividades principales para la demostración de las habilidades adquiridas en un programa educativo. Al mismo tiempo, para los estudiantes de maestría o doctorado, incluso licenciatura, marca el inicio del ingreso a una comunidad epistémica. El artículo científico, la ponencia, el cartel, el proyecto, la tesis, son el medio preferente para generar y transmitir conocimiento. En este caso, la escritura y defensa de un proyecto de investigación resulta en muchos de los casos un criterio de evaluación y permanencia en un programa educativo.

Una de las partes que integran el proyecto de investigación es el segmento “planteamiento del problema”. Este consiste en describir la situación del objeto de estudio, ubicándolo en un contexto que permita comprender su origen y relaciones, indicando que los juicios emitidos en la redacción estén avalados con datos teóricos y empíricos dados en investigaciones anteriores. A su vez, la formulación del problema “consiste en la presentación oracional del mismo: ubica al objeto de estudio dentro de un estado del arte, se justifica por qué se debe estudiar, se define el propósito de la investigación entre otros elementos que indican los manuales de investigación y los expertos en estudios de géneros académicos. En esta ponencia y, de acuerdo a lo referido, se considera al planteamiento del problema como la parte medular de un proyecto, pues es ahí donde se ubica temáticamente al objeto de estudio, y se puntean los caminos teóricos, contextuales y metodológicos a seguir.

En la mayoría de los programas educativos que pertenecen a la comunidad de las ciencias sociales se dan bases epistemológicas y metodológicas a los estudiantes para poder ser parte de este tipo de comunidad además del acompañamiento de un director o asesor desde primer semestre. Sin embargo, la redacción de un proyecto de investigación resulta ser todo un



reto, pues la escritura se vuelve un trabajo individual porque no existe en el currículum una asignatura, taller o círculo de escritura que les acompañe desde lo que se conoce como literacidad académica y alfabetización académica.

Con esta ponencia tenemos el propósito de completar esa triada que da soporte a la construcción del planteamiento del problema, en esta ocasión desde la literacidad académica, entendida como las prácticas letradas que nos permiten pertenecer a una comunidad académica a través de sus discursos con propósitos comunicativos específicos.

Las investigaciones sobre la escritura y los géneros académico-científicos dan cuenta de la necesidad que tienen los estudiantes de escribir claro y preciso, así como de la dificultad que ello representa. De ahí que haya surgido una línea dentro de la teoría sobre la cultura escrita que propone continuar con el acompañamiento pedagógico hasta el nivel universitario.

Proponemos caracterizar la construcción discursiva del “planteamiento del problema” del proyecto de investigación como micro género académico a partir de la estructura retórica, la voz, el posicionamiento y la atribución, como recursos para acceder a la comunidad académica. A partir de esta última idea, se propone identificar la forma en que se construye un planteamiento desde una perspectiva pedagógica y no sólo de identificación de “problemas de redacción”.

Se hace un breve repaso a las propuestas epistemológicas que nos piden poner atención en la escritura. Enseguida identificamos la estructura metodológica y contenido del proyecto de investigación. Después caracterizamos su estructura retórica como un macro género, para luego centrarnos en el “planteamiento del problema” como un micro género. Se hace una descripción del posicionamiento el uso de la voz propia y de otras voces y la atribución para identificar cómo se construye el estudiante como autor. Para cerrar hacemos una propuesta pedagógica que hemos probado a lo largo de cinco años para incorporar epistemología, metodología y literacidad académica como una triada necesaria para la construcción del planteamiento del problema.

Consideramos que, con esta propuesta pedagógica los estudiantes tienen más posibilidades de construir un planteamiento del problema de manera adecuada y clara.

Epistemología y metodología en la formación de investigadores

La generación de textos académicos, tanto de las ciencias llamadas duras como de las ciencias sociales, es la principal actividad en una comunidad discursiva para la difusión y divulgación de los resultados de la investigación en las disciplinas que las componen. Por lo mismo, es de

gran relevancia que los estudiantes inicien su trayectoria como autores disciplinares dominando la escritura académico-científica.

Desde la epistemología se ha estudiado la forma en que se genera el conocimiento científico; T. Khun (2010), A. Chalmers (1998), M. Bunge (2009), entre otros, han hecho aportes respecto a cómo se construye un problema de investigación, cómo se aborda y cómo se resuelve. Estos pensadores enfatizan la generación de argumentos que enlacen la teoría y el dato en la búsqueda de que la resultante sea una verdad objetiva y científica. En esta perspectiva, K. Popper (2008; 2014) enfocan su atención en la construcción de enunciados, pues estos son los que reflejan el sentido de verdad, siempre y cuando la enunciación remita a los hechos. Lo anterior indicaría que un problema que se presenta al construir enunciados, es la variedad de posibles interpretaciones, ya que, en ciencia, lo que se trata de comunicar es la verdad del hecho y para atacar el problema de las interpretaciones se deben de hacer teorías metalingüísticas. Por lo anterior, Carnap (1934) llama a poner atención en la sintaxis y Tarsky (1936) en la semántica. Popper (2006; 2010), al unir las propuestas de ambos autores, habla de conjunto de enunciados que construyen una teoría. En un sentido amplio, estos autores coinciden en señalar la importancia de cómo se escribe la ciencia.

En la lingüística, especialmente en los estudios de literacidad y alfabetización académica, se analiza la enseñanza de la escritura y los problemas que de ella derivan (Camps y Castelló, 2013; Rivero, 2003). Específicamente, el artículo de investigación ha sido estudiado ampliamente como género académico (Swales, 1990; Sabaj, 2009, 2011), así como la tesis y la tesina (Perales, 2012; Sánchez, 2012). Sin embargo, son escasos los estudios y descripciones de secciones específicas de estos documentos, -que podrían denominarse micro géneros o subgéneros- como son la construcción de objetivos (González, 2011) y el problema de investigación (Pasek, 2008).

En los casos de la tesis y tesina, hay un antecedente metodológico para su elaboración: el proyecto de investigación, el cual contiene las ideas generales sobre la investigación que se quiere realizar (Arias, 1999). Según diversos manuales de metodología (Rojas Soriano, 2005; Hernández 2012, Méndez, 2011; Dietrich, 2001), un proyecto de investigación está conformado por varias partes: planteamiento del problema, justificación, marco teórico, diseño metodológico, referencias bibliográficas, cronograma, entre otros. La totalidad de esas partes nos ayudan a comprender el objetivo de la investigación, su problemática, la forma de resolver ésta, el posicionamiento teórico y los tiempos en los que se promete concluir. No obstante, en la mayoría de los manuales no se muestra la forma de construirlo discursivamente. En la práctica, en la construcción del planteamiento y del resto del proyecto hay un proceso de



escritura-corrección-escritura que se vuelve un trabajo solitario del estudiante dirigido por un asesor o director.

De acuerdo con Balliache, el planteamiento tiene las siguientes funciones: a) relaciona el problema de la investigación dentro del área seleccionada; b) justifica la necesidad de realizar la investigación; c) define propósitos de la investigación; d) argumenta la conveniencia de la forma cómo pretendemos acercarnos a la solución del problema en estudio; e) presenta algunos datos que contribuyan a definir la investigación en proceso; f) describe situaciones importantes para la fundamentación del problema de investigación (Balliache, 2015). En esta propuesta de investigación y, de acuerdo a lo referido, se considera al planteamiento del problema como la parte medular de un proyecto, pues es ahí donde se ubica temáticamente al objeto de estudio, y se puntean los caminos teóricos, contextuales y metodológicos a seguir.

Adentrándonos en la escritura académica, Parodi (2008) pone a los géneros en el centro del interés lingüístico cognitivo y social, de ahí que sea de suma importancia la investigación en la alfabetización especializada. El autor ubica a los géneros académicos universitarios en un *continuum*; en primera instancia están los géneros escolares, luego los profesionales y al final otros géneros como el científico. Los dos primeros grupos se trabajan en los ámbitos de las instituciones escolares y tienen que ver con la formación académica, los segundos se cultivan en el ámbito de la práctica laboral. Conceptualmente considera a los géneros como variedades de una lengua que tienen propósitos comunicativos en ciertos contextos de producción, de uso y con una organización discursiva identificable; en este sentido, el aprendiz se volverá experto, indica Parodi, cuando sea capaz de escribirlos de manera adecuada.

El análisis de los géneros se puede hacer a través de la identificación de los movimientos retóricos, los cuales son “la expresión de un propósito comunicativo que se asocia a un fragmento textual y que contribuye al logro del propósito global de un género” (Sabaj, et al. 2011, p. 247). Swales (1990) indica que las movidas retóricas se realizan en ciertos pasos, aunque tanto para Sabaj como para Swales, la forma en que están constituidos estos pasos no es clara ni sistémica y no se ve el límite entre un paso y el otro, aun así, sostienen que las movidas son esquemas con un propósito comunicativo. Dicho análisis nos permite conocer cómo el autor construye discursivamente sus intenciones, además de que nos da las pautas para caracterizar al “planteamiento” como micro género.

Escritura en el posgrado

La alfabetización académica es una propuesta de enseñanza de la lectura y escritura que Castro y Sánchez, (2015, 2016) retoman junto con otros especialistas (Carlino, 2005; Castelló, 2011;



Parodi, 2008), para solventar los problemas que se presentan en la formación de maestrantes y doctorantes. De esta manera, se considera que “la alfabetización académica engloba al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Castro y Sánchez, 2015, p. 53). Se espera que, con este tipo de intervención, los estudiantes conozcan y/o reconozcan los géneros discursivos y su función en primera instancia, y en segunda inicien con su escritura, que en cierto momento les ayudará a conformarse como integrantes de una comunidad

La investigación de Pilar Chois y Luis Jaramillo (2016) nos muestra datos que nos permiten consolidar la necesidad de investigar primero y luego intervenir en los procesos de escritura universitaria. En el ámbito de las ciencias sociales se identifican algunos problemas que tienen los estudiantes para escribir en el posgrado. También se identifica el consenso entre los especialistas de que la institución que imparte un posgrado debe hacerse responsable de apoyar la escritura, sin embargo, no se logra ver alguna propuesta sobre el cómo sería este apoyo.

Carlino expone la respuesta a la interrogante de por qué cuesta tanto escribir. Su respuesta es que hay que escribir un texto de manera autónoma, es decir, la organización depende del autor, además de que debe ponerse en el lugar de los lectores y lo que resulta relevante para nuestra investigación: la mayoría de los estudiantes no saben cómo hacerlo.

Carrasco y Kent (2011) aseguran que el estudiante se vuelve autoridad cuando tiene los primeros acercamientos en el posgrado, con el grupo de investigación como aprendiz y como productor de su propio discurso que será sometido al escrutinio de especialistas. Por lo tanto, está obligado a conocer tanto su disciplina como los marcos teóricos que se manejan en ella.

Paradójicamente, la problematización, es la parte que presenta más problemas en su concreción. La mala organización, la falta de justificación de la pertinencia del problema y, por lo tanto, la elección de la metodología a utilizar se vuelven un caos. Cuando se es lego, estos problemas son altamente evidentes, pues no siempre se ve a primera vista el problema de investigación (Gómez, et al. 2010). De ahí que consideramos que resulta relevante caracterizar al planteamiento del problema dentro de la teoría de géneros además de identificar el uso de marcadores textuales que nos permitan saber cómo los estudiantes de posgrado los utilizan para lograr la aceptación del proyecto de investigación en general.

De esta manera presentamos las bases para analizar la construcción del planteamiento del problema del proyecto de investigación, tanto en su estructura retórica como en los recursos



argumentativos para la creación de posicionamiento y compromiso que permitan al estudiante iniciar su ingreso a la comunidad disciplinar de un posgrado. Como ya indicamos, la teoría de géneros con la propuesta de Swales (1990) y el modelo metadiscursivo de Hyland (2005) son los referentes teóricos y metodológicos para lograr dicha caracterización.

El modelo CARS, posicionamiento y atribución del conocimiento

Para Perales, et al., el estudio de los movimientos retóricos es una metodología para “caracterizar las regularidades y variaciones discursivas que presentan textos agrupados en un mismo género” (Perales, et al. 2012:34). Un movimiento retórico se define como un segmento textual con un contenido preposicional y fuerza ilocutiva distinta a la de otros segmentos” (Nwogo, 1997:114 en Perales, et al. 2012, p.37), estos movimientos pueden realizarse ligeramente diferentes entre sí. Este tipo de estudios es importante para el análisis de los géneros textuales. Los autores identifican otro tipo de movimientos como: evaluación de resultados, información, resumen de resultados, hallazgos inesperados, recomendación, entre otros.

Swales construyó en 1981 el modelo Creando un Espacio para la Investigación (CARS) con la finalidad de describir y explicar el patrón de organización de la introducción en el artículo científico. En 1990 ajustó el modelo a tres movimientos: Establecimiento del territorio, identificación del nicho vacío y ocupación del nicho. En estos fragmentos textuales se contextualiza dentro de un panorama temático el objeto de investigación, se identifica un vacío, teórico y/o metodológico sobre dicho objeto y se propone atacar dicho vacío con una investigación nueva (Swales, 1990). La idea original fue de John Swales en 1981 y surgió como una propuesta para la enseñanza de la escritura científica del inglés, pero como veremos más adelante, dicho modelo es perfectamente compatible con la organización de un planteamiento del problema.

Sánchez (2012) indica que estos movimientos tienen información relevante para el lector, como entender los objetivos y la perspectiva que plantea. La función de los pasos retóricos es marcar los movimientos en un contexto mayor, con esto “el investigador muestra en cada paso retórico una intención comunicativa específica, con muy distintas funciones entre ellas, por ejemplo, la de presentar el tema, justificar la investigación, o anunciar el trabajo que antecede la introducción” (Sánchez, 2012: 6). La propuesta de Swales tiene sus bases en la lingüística, la etnografía y teoría de la enseñanza, para él, el género es una clase de evento comunicativo con un propósito, que es reconocido por los miembros de una comunidad discursiva constituido por el discurso, los participantes, la función del discurso, y el ambiente donde es producido y recibido el discurso (Swales, 1990 en Hemais y Biasi, 2012).

El modelo CARS permite representar la habilidad para crear una retórica con la que se atrae a los posibles lectores. El primer movimiento delimita el territorio, en este se detalla la importancia del tema, para eso se apoya de las investigaciones y datos existentes; se conforma por tres pasos: Se afirma la centralidad del tema, se hacen generalizaciones sobre el objeto de estudio y/o se reseñan investigaciones ya realizadas. En el segundo movimiento se establece el nicho en el que se plantea el objeto de estudio con argumentos y a partir de la identificación de vacíos en investigaciones anteriores, de nuevas preguntas o simplemente para aportar un punto de discusión más al tema. En el paso uno a, se cuestiona lo escrito, en el uno b se ubica el espacio vacío, en el segundo paso, se genera una serie de preguntas a propósito del problema ubicado, finalmente se decide qué investigar. En la ocupación del nicho primero se describe el objetivo del trabajo, se explica qué nuevos conocimientos se aportarán, luego se indican los propósitos y logros principales que la investigación cumplirá. Al final se describe la estructura del artículo. Después de describir el planteamiento del problema desde el modelo CARS, se hace una propuesta de modificación para caracterizarlo como subgénero del proyecto de investigación

Tabla 1. Movidas y sus correspondientes pasos constitutivos en el modelo CARS de Swales (1990, p. 141)

Movidas	Pasos
(1) <i>establecer un territorio</i>	paso 1: petición de centralidad
	paso 2: hacer generalización del tópico
	paso 3: revisión de aspectos de las investigaciones previas
(2) <i>establecer un nicho</i>	paso 1A: oposición a lo existente (<i>counter-claiming</i>)
	paso 1B: indicación de una carencia (<i>indicating a gap</i>)
	paso 1C: preguntas emergentes a partir de una investigación previa (<i>question-raising</i>)
	paso 1D: continuar con la tradición
(3) <i>ocupar el nicho</i>	paso 1A: resaltar los propósitos
	paso 1B: anuncio de la investigación presente
	paso 2: anuncio de los principales descubrimientos
	paso 3: indicación de la estructura del artículo

El posicionamiento, la voz y la atribución como recursos de persuasión

El proyecto de investigación es uno de los géneros que pasan por un proceso de revisión-reescritura-revisión y la forma en que se presenta ante los revisores, además del contenido científico, marcarán la aceptación, o no del mismo. La “venta” de la idea necesita que la persuasión cumpla su cometido y está se logra presentando datos y respaldos a una idea expuesta (Toulmin, en Atienza, 2005), es decir, tomar posición sobre el estado del arte que da sentido al problema de investigación.



La persuasión puede ser mal vista en los géneros relacionados con las ciencias duras, pero en las ciencias sociales es cada vez más común que el discurso científico acepte una escritura “subjetiva” (Prieto, 2015) en la que exista toma de posición con miras a entrar en una negociación del conocimiento y por lo tanto ya no se puede considerar neutro. Sin embargo, existen estrategias discursivas que intentan mantener la cercanía con la objetividad: el uso de tercera persona del plural, el impersonal, entre otros, son recursos que pueden ayudar a lograrlo.

En palabras de Prieto, el discurso científico es interactivo y no sólo informativo, pues si fuera esto último solamente se presentarían datos de un fenómeno, pero el propósito comunicativo de la ciencia además de presentar datos, es convencer al otro de que un planteamiento y teoría son relevantes, importantes y/ o necesarios de discutir. La validez de esta discusión en un ámbito académico la otorga la comunidad de expertos.

Con base en este punto, recurrimos al modelo de Hyland (2005) de interacción discursiva, para describir el posicionamiento que toma un estudiante ante sus lectores para que él y su proyecto sean aceptados. El autor sostiene que hay que ofrecer una representación que sea creíble tanto para el que escribe como para el que lee y de esta manera empezar las negociaciones.

De esta manera es como el estudiante presenta sus puntos de vista sobre tal o cual texto, tal o cual teoría. Pero ¿cómo es que se identifica esa acción? Hyland se lo pregunta de otra manera ¿Cómo los escritores académicos usan el lenguaje para expresar una posición y relacionarse con sus lectores? Para responder, construye el modelo ya mencionado sobre posicionamiento y compromiso en los géneros académicos. Cabe mencionar que el mismo Hyland hace una aclaración en términos de posiciones teóricas al decir que tanto en teoría sistémico funcional como en la socioconstructivista el interés por el posicionamiento es compartido. En el caso de la sistémico funcional se le llama evaluación que tienen que ver más con actitudes, emociones, valores estéticos (Martin, 2000, en Hyland 2005) y que están más orientados a textos de orden político, mientras en el académico no se tenía un modelo que pudiese identificar las características propias de dicho discurso.

En la construcción de su modelo el autor considera que la actitud está más apegada a las estimaciones epistemológicas que a las estimaciones afectivas. Nos recuerda que el *hedging* y *el boosting* son parte de las estrategias comunicativas para demostrar compromiso y el logro de las metas.

El modelo está fundamentado en la revisión de 240 artículos publicados de 8 disciplinas y entrevistas con el que crea un marco de referencia para analizar el posicionamiento del escritor



y la interacción que mantiene con el lector. Es importante llamar la atención hacia los cambios discursivos que se dan en la ciencia y en los ámbitos disciplinares. En Europa y Estados Unidos antes que en Latinoamérica las construcciones de los textos académicos mostraron la posición que asume el escritor, de ahí que la característica de objetividad y ocultamiento del autor, ya no es obligatoria en los textos llamados científicos.

Este punto es crucial cuando se escribe, ya que cuando se hace, se toman decisiones, se marcan caminos, y se defienden posturas. En las ciencias sociales la construcción de argumentos es fundamental para sostener las ideas vertidas en un texto. El mismo Hyland nos dice que el estudio sobre posicionamiento es reciente; lo más cercano son las aportaciones de la perspectiva sistémico funcional en la que se utiliza la categoría “evaluación. Pero en última instancia, ambas categorías, evaluación y posicionamiento permiten más libertad de posición interpersonal.

Para nuestros fines investigativos, el análisis de posicionamiento viene a completar la radiografía que le tomamos al planteamiento del problema del proyecto de investigación. Una manera de mantener el control epistémico cuando se toma posición, es que la evaluación esté cargada a “algo estándar” y son convincentes cuando “ayudan a conectar con una ideología comunal o sistema de valores que tiene que ver con lo que resulta, interesante, relevante, útil, bueno, malo, etc. (Hyland, 2005).

Los estudiantes que se encuentran en formación disciplinar deberían entonces mostrar un punto de vista en sus textos para ser tomados en serio. De esta manera, el éxito de la escritura depende de lo que se quiera proyectar en un contexto específico. El contexto académico contiene lectores que a su vez son evaluadores del conocimiento adquirido durante la formación; una forma de evaluar es la revisión de los productos con los que se comparte la generación de conocimiento. En este punto el lector asume una posición epistémica en la que puede refutar lo dicho por el escritor, lo que le da un rol activo. De cualquier manera, el control siempre lo tendrá el escritor de dos maneras:

1. Con su posicionamiento: se expresa una voz textual o una personalidad reconocida por la comunidad la cual, según otros, debería llamar posición. Esto puede ser visto como una dimensión actitudinal e incluye características que refieren a los modos en que los escritores se presentan a sí mismos y hacen juicios y opiniones y compromisos. Este es el modo en el que los escritores intentan estampar su autoridad personal en sus argumentos o retroceder y disfrazar su enredo.

2. Con el compromiso: los escritores se relacionan con sus lectores con respecto a las posiciones avanzadas en el texto. Es una dimensión de alineación donde el conocimiento de los



escritores conecta con otros reconociendo la presencia de sus lectores arrastrándolos con sus argumentos centrando su atención enseñándoles incluyéndolos como participantes del discurso y guiándolos a las interpretaciones (Hyland, 2005).

Para poder ser visto como nuevo integrante de la tribu (Becher, 2001), Hyland señala que el estudiante presenta una escritura crítica como parte de sus argumentos, es decir, muestran opiniones y compromisos ante lo referenciado en su discusión o en todo caso “retroceder y disfrazar su enredo” que también podrían considerarse válidos cuando se está iniciando en la escritura.

Como parte del discurso persuasivo, están la argumentación y la explicación como formas de organizar el discurso persuasivo. López (2009) considera que los textos académicos además de ser expositivos oponen su opinión a la de otros autores y/o personajes. Los argumentos permiten al escribiente demostrar que su opinión o punto de vista, está fundamentada y por lo tanto hay que hacerlos evidentes: la ejemplificación, el contraste, las conclusiones intermedias, analogías, la cita de autoridad, entre otros (López, 2009), son recursos que explicitan la argumentación. En el caso del planteamiento del problema de los proyectos de investigación, la presentación de evidencias y de respaldo teórico y metodológico (Arias, 2012), ayuda a aumentar la posibilidad de aceptación del proyecto.

El uso de otras voces resulta relevante en la construcción del posicionamiento y de los argumentos que la sostienen. Las citas directas e indirectas resultan ser un apoyo fundamental en la construcción de argumentos”, además de la mención de algún personaje, el comentario evaluativo, uso de tipologías o patrones de expresión (Thompson & Tribble, 2001; White, 2004 en Castelló, 2011, p. 113).

La atribución del conocimiento, de acuerdo a estos autores, es señal de que el escritor es responsable al indicar el origen de los planteamientos y que resulta necesaria pues se genera un diálogo con otros generadores de conocimiento. Por su parte Beke (2008), indica que el reporte de las voces de otros tiene tres funciones:

La primera es mostrar cómo la información en el texto se ajusta a lo que los expertos ya conocen sobre el tema. Esto significa por un lado repetir los hechos y las ideas que ya se conocen y sobre las cuales hay consenso y por otro lado mostrar que hay cosas que aún se desconocen y sobre las cuales hay consenso, justificando así el trabajo que se presenta. La segunda función del reporte es contribuir a la línea de argumentación del que escribe para fortalecer una idea, mostrar que los resultados están correctos o reportar sobre las teorías ajenas que apoyan los resultados. Finalmente, el escritor demuestra que es conocedor de la



materia y que vale la pena leer su trabajo, manifiesta que ha leído y está actualizado. Desde el punto de vista pragmático a través de las referencias y citas a otros autores, reforzamos nuestros argumentos a la vez que nos posicionamos como conocedores de la materia, justificamos la novedad de nuestra contribución a una narrativa más amplia sobre el tema que estamos investigando (2008, p.16).

Con respecto a la voz, Castelló 2011 hace un recuento de los estudiosos del tema. Entre ellos están los aportes de la pragmática y el análisis textual. Desde esta perspectiva el que escribe se apropia del aparato formal de la lengua. Esa “apropiación” y sus procedimientos es justo el punto que desarrolla Hyland con su modelo. Los recursos discursivos que reconoce Hyland son:

1. Expresiones de elusión de compromiso o *hedges* Son mitigadores que permiten al escritor eludir el compromiso. Están basado en un razonamiento más que en un conocimiento y se presenta como una opinión y no como un hecho acreditado. Le permiten al escritor decidir qué tanta fiabilidad les dan a sus palabras para protegerse de alguna refutación.
2. Potenciadores o *boosters*. Ayudan al autor a expresar seguridad y marcan el grado de implicación.
3. Los marcadores de actitud indican la relación afectiva con las afirmaciones que hace.
4. Marcadores de auto-referencia. Implica el grado de presencia explícita del autor en el texto a través del uso de la primera persona y los adjetivos posesivos. Que haya o no estos marcadores tiene que ver con la decisión del autor.
5. Marcadores de implicación. Están dirigidos al lector para llamar su atención o para incluirlos en el discurso. El uso del plural, las notas al pie, paréntesis, los imperativos, las modalizaciones, ayudan a lograr este fin (Hyland, 2005).

Finalmente, la atribución funciona como parte del argumento que presenta el escritor para presentar su posición ante un tema en específico además de lograr persuadir a los lectores (Trujillo, 2012). Sánchez (2012) considera que el uso de las citas entre los estudiantes es para atribuir conocimiento y por lo tanto se diluye su voz autoral, y les dejan más peso a las citas. Esto pasa por lo general en los escritores que inician. De acuerdo a Mansourizadeh y Ahmad, la mejora en el uso de las citas “se adquiere en forma progresiva desde el periplo universitario a través de la exposición de los estudiantes a modelos expertos. (2011, p. 160 en Sánchez, 2012, p. 148).



Con la exposición anterior generamos las bases para poder considerar al planteamiento del problema con un subgénero susceptible de ser analizado por el gran peso epistémico que soporta, como lo veremos en el siguiente apartado.

Propuesta pedagógica. El ciclo pedagógico de la PBG en la escritura en el posgrado

Metodológicamente se habla de un ciclo pedagógico, desde Christie y Derewianka, 2008; Martin y Rose (en Hernández, 2010b) basado en la propuesta del andamiaje. En primera instancia el profesor debe preparar el material con el que se trabajará, cabe hacer mención que el profesor debe contar con una capacitación previa sobre géneros escolares (Martin 2004). Después sigue la negociación de campo, en esta fase el profesor contextualiza al estudiante sobre el tema, revisa los conocimientos previos y organiza el trabajo de comprensión conjunta. En la fase de deconstrucción realiza el proceso logogenético (proceso que explica la construcción discursiva) del texto. Con la realización de este ciclo se tiene la intención de “que los estudiantes entiendan y experimenten el proceso de comprensión y producción del texto, como un proceso inteligible y capaz de ser manejado por ellos con cierto grado de pericia conforme se vayan independizando de la dirección del experto” (2010b, p. 81). En la fase de construcción conjunta se prepara al estudiante para generar su propia producción; aquí todavía acompañado del profesor y compañeros de clase. Al final se está preparado para “manejar de manera crítica el género”. Con este procedimiento se espera que los educandos en algún momento lleguen a construir sus propios géneros con la claridad que se necesita en una interacción social.

La experiencia que se presenta es a partir del trabajo de diez años como profesores de las asignaturas de epistemología, metodología cualitativa y redacción de textos científicos en maestría dentro de las ciencias sociales. Cinco de esos diez años hemos experimentado con un proceso que describimos a continuación y que cada año lo ajustamos a las necesidades que presenta cada generación de estudiantes. Cabe señalar que, aunque este ejercicio lo hemos hecho en maestría, creemos que es posible también trabajarlo en licenciatura o doctorado, siempre y cuando haya una materia de las siguientes posibles: epistemología, metodología cualitativa o cuantitativa, metodología, técnicas de investigación, entre otras. Lo importante es que los temas de epistemología e inicio de la construcción de proyecto de investigación sean de los primeros temas en el programa.

En el caso de la experiencia presentada, la construcción del problema de investigación se hace en la asignatura de epistemología que se imparte en primer semestre de la maestría en análisis regional en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En esta materia hay dos grandes



contenidos: la construcción de conocimiento principalmente desde el realismo crítico (Popper, 2008) y se inicia con la construcción del problema de investigación el cual es de orden teórico. Son veinte sesiones de cuatro horas cada semana por un semestre. Cabe aclarar que solamente se enseña la parte técnica-metodológica del proyecto ya que es en el seminario de especialización donde se construye el proyecto como tal. De cualquier manera, en la maestría hay problemas con respecto a la escritura del proyecto pues no existe un acompañamiento, más bien se funciona en la lógica de “escribe, me lo entregas, te lo reviso, lo corriges en tu casa solo, lo vuelvo a revisar”. Por lo anterior se hace necesario apoyar a los estudiantes en la escritura.

En la parte de la construcción del problema se sigue el modelo de Swales (1990): establecimiento del territorio, identificación del nicho y ocupación del nicho. Este modelo supone que los escritores siguen un patrón general con el fin de comunicar algo. Se retoma este modelo pues fue creado para describir la construcción de una introducción de artículos científicos, que metodológicamente supone el mismo esquema que el planteamiento del problema.

La profesora tiene estudios de maestría en lingüística y estudios del discurso y el profesor fue capacitado por ella. Ambos forman parte de la academia de metodología y técnica. La preparación del material con el que se trabajó fue de suma importancia y cubrió tanto el aspecto epistémico-metodológico como el aspecto de escritura. A partir de la sesión 11 y hasta la 20 se les expone a los alumnos que la escritura del planteamiento del problema se explicará desde la literacidad académica. Acto seguido se expone el modelo CARS poniendo de ejemplo algunos planteamientos que se encuentran en su parte inicial, intermedia y final de la construcción. Se presenta un ejemplo que contenga de manera clara los tres movimientos retóricos. En este punto es importante señalar que el proyector y la computadora son esenciales para estos ejercicios, pues permiten que toda la clase siga un mismo documento, además de que el uso de colores ayuda a resaltar lo encontrado. En las siguientes sesiones los estudiantes llevan sus propios avances de su planteamiento del problema para identificar las movidas retóricas. Se les pide que revisen un planteamiento por equipo e identifican los tres movimientos retóricos; cada equipo pasa a exponer los hallazgos, y se hace una plenaria por cada documento revisado. Se identifican conectores, deícticos, adverbios, verbos, sustantivos, y otras marcas textuales que facilitan el trabajo. Se ocupan 4 sesiones para “corregir” su propio planteamiento a partir del modelo. En este caso intercambian entre compañeros los documentos (de preferencia impresos) para hacer una revisión entre pares y buscar si logran identificar dichas movidas.

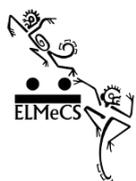
En las sesiones 8, 9 y 10, a la par de revisar los avances del planteamiento del problema. Se les ayuda a identificar cómo están construyendo voz propia. Este es un ejercicio breve debido



al tiempo (8horas) del que se dispone para trabajar. Se imprime el documento se hace revisión entre pares en la que se busca los enfatizadores, mitigadores.... Así como la identificación de cómo hacen la atribución del conocimiento. Se utilizan colores para poder identificar ambas situaciones.

Descripción por sesiones

	Objetivo de la sesión	Descripción de actividades
Sesión 1 Preparación del material Negociación del campo	Dar a conocer el modelo CARS de Swales como apoyo para la escritura del planteamiento del problema	En las primeras dos horas de trabajo se hace una retroalimentación sobre qué es un problema de investigación. En la segunda parte se explica qué es la alfabetización académica, luego qué es la enseñanza a través de géneros. Esto fue el preámbulo para explicar el modelo de Swales CARS. Al final se presenta un planteamiento con las tres movidas marcadas con diferentes colores como ejemplo
Sesiones 2, 3 y 4 Proceso logogenético	Que los estudiantes aprendan a identificar las partes de las que está construido el planteamiento del problema desde la propuesta del modelo de CARS de J. Swales Que los estudiantes realicen ejercicios para identificar los movimientos retóricos	Se refuerza la explicación con dos revisiones de planteamientos. Todos participan en la revisión. Se arman equipos de tres personas y se les entrega un planteamiento por equipo para que los integrantes identifiquen los movimientos retóricos. Cada equipo expone sus hallazgos y el resto del grupo comenta, sugiere y se modifican los límites de los movimientos.
Sesiones 5, 6 y 7 Inicio de la independencia del profesor	Que los estudiantes reescriban su planteamiento del problema a partir del modelo de Swales.	En su casa, los estudiantes modifican lo que ya tenían escrito del planteamiento. Lo llevan en las siguientes sesiones en impreso y en electrónico. El impreso se le da a un compañero para que identifique las movidas retóricas y de igual manera pasen a explicarlo y se corrija entre todos.
Sesión 8 Proceso logogenético	Que los estudiantes identifiquen la forma en que construyen su voz propia (o no). (Hyland, 2005)	Se expone el tema de construcción de voz propia y atribución del conocimiento



	Que los estudiantes identifiquen cómo atribuyen conocimientos	Se expone el tema de atribución del conocimiento y se explican las formas de citar y de construir referencias
Sesiones 9 y 10	Que los estudiantes reescriban su planteamiento con la construcción o mejora de la presencia de la voz propia	<p>El planteamiento del problema se intercambia con otro compañero para identificar marcadores textuales, enfatizadores, mitigadores, marcadores de actitud, marcadores de implicación y marcadores de autorreferencia.</p> <p>Y para identificar, si es posible saber cuándo es él el que escribe y cuando son otros a través de los cuatro tipos de citas.</p> <p>La primera revisión es para identificar o no ambas situaciones La segunda revisión es para identificar si lograron o no corregir y mejorar el posicionamiento y la atribución del conocimiento</p>

Cierre

A partir de esta experiencia, consideramos la necesidad de continuar con la alfabetización académica hasta el posgrado, las ventajas que aporta la pedagogía basada en género y la experiencia del ejercicio realizado con esta propuesta. Luego de cinco años de ejercitar y reajustar cada semestre el proceso tenemos las siguientes conclusiones.

Este modelo sólo es aplicable para la construcción del planteamiento del problema como un problema teórico.

No aplica para las investigaciones consideradas de tipo inductivo (empezar por el trabajo de campo y luego adecuar las lecturas que den explicación del fenómeno (antropología social, etnografía).

El trabajar con los modelos de Swales y Hyland permite que el estudiantado pueda identificar los apartados que deben conformar el planteamiento del problema. El uso de colores es un excelente recurso para identificar cuál apartado les está faltando o no lo tienen.

Cada que concluye el semestre hacemos una evaluación sobre el apoyo en la escritura del planteamiento del problema a los estudiantes el beneficio de aprender a escribir en planteamiento del problema de esta manera. Todos han hecho una evaluación positiva con sugerencias para mejorarlo.



Se debe tener cuidado de que el estudiantado no “llene” las movidas y pasos por el simple hecho de cumplirlos, identificamos casos en los que solo se dedicaron a cumplir con las movidas sin una conexión entre sí y de manera extremadamente práctica.

Hemos compartido el proceso con algunos profesores de licenciatura y del mismo posgrado y les parece pertinente utilizarlo.

El proceso propuesto no implica que necesariamente se concluya en su totalidad el planteamiento del problema, pero sí se logra que se comprenda qué es un problema de investigación, cómo se escribe y se avance en su escritura.

Existe la necesidad de una capacitación mínima e géneros académicos para quien quiera utilizar dicho proceso pedagógico

Referencias

- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Balliache, D. (1 de junio de 2015). *Guía: unidad 1 el problema y su delimitación*. Obtenido de Seminario de nuevas tecnologías:
http://www.unsj.edu.ar/unsjVirtual/comunicacion/seminarionuevastechnologias/wp-content/uploads/2015/06/01_Planteo-del-problema-SI.pdf
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa
- Beke, R. (2008). El discurso académico: La atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Revista Núcleo*, 20(25), 13-35. Obtenido de
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0798-978420080001&lng=es&nrm=iso
- Bunge, M. (2009). *Epistemología, Siglo XXI*, México
- Camps Mundó, A., & Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Obtenido de
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/issue/view/588>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (Marzo de 2006). *La escritura en la investigación*, 1-43. Buenos Aires, Argentina: Universidad de San Andrés. Obtenido de
<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/escedu/dt/dt19-carlino.pdf>



- Carlino, P. (2009). *Prácticas y representaciones de la escritura en la Universidad los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/92.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140>
- Carrasco Altamirano, A. C., & Kent Serna, R. L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critério=ART51009>
- Castelló, M., Bañalez Faz, G., & Vega López, N. A. (jan/abr. de 2011a). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Revista Pro-Posições*, 22(64), 97-114. Obtenido de <http://www.scielo.br/revistas/pp/paboutj.htm>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., & Vega, N. (2011b). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117. doi:10.4067/S0718-09342011000200001
- Castro Azuara, M. C., & Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*, 49(S1), 30-51. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420160004&lng=en&nrm=iso
- Castro Azura, M. C., & Sanchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 50-67. Obtenido de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2015/148>
- Chalmers, A. (1998). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, Siglo XXI, México
- CONACYT. (2015). *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. . Obtenido de <http://conacyt.gob.mx/>
- Dietrich, H. (2001). Nueva Guía para la investigación científica. Ariel. México
- Hernández. L.A. (2010a). Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas Universidad Autónoma de Tlaxcala



- Gutiérrez, R. (2010). *Intertextualidad: teoría, desarrollos, funcionamiento*. Obtenido de Biblioteca virtual universal. Universidad Autónoma de Puebla. : <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154929.pdf>
- Hernández. L. A (2010b) La pedagogía basada en género de la lingüística sistémico funcional. Aprender la lengua, aprender con la lengua, aprender sobre la lengua. En lingüística mexicana, vol. 5 núm. 10. México
- Hernández Sampieri. et al. (2012) Metodología de la investigación. México:Mc Graw Hill
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 173-192. Obtenido de <http://www.sagepublications.com/careers/>
- Kuhn, T. (2010). La estructura de las revoluciones científicas, FCE, México
- López Ferrero, C. (2009a). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *e-Repository*, 115-139. Obtenido de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27264?locale-attribute=es>
- López Ferrero, C. (2009b). La Argumentación en los Géneros Académicos. *Actas del congreso internacional la argumentación* (págs. 1-11). Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.
- Martin, J.R. (2004) La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la 'Escuela de Sídney. Conferencia inaugural, Universidad de Sidney
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para saber y Hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pasek de Pinto, E. (2008). La contrucción del problema de investigación y su discurso. *Revista ORBIS*, 3(9), 135-153. Obtenido de <http://www.revistaorbis.org.ve/contenido.html>
- Perales Escudero, M. D., Sima Lozano, E. G., & Valdez Hernández, S. (2012). Movimientos retóricos en las conclusiones de tesis de licenciatura en antropología social: un estudio sistémico-funcional. *Escritos Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*(45), 33-60. Obtenido de <http://www.escritos.buap.mx/>
- Popper, K.R. (2014). La lógica de la investigación científica, Tecnos, Madrid
- Popper, K.R. (2008). Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico, Paidós, Barcelona
- Prieto Acosto, D. E. (2015). La inscripción explícita del autor en el discurso científico: análisis diacrónico y perspectiva. *Revista Universidad de La Habana*, 6-21. Obtenido de https://www.ecured.cu/Revista_Universidad_de_La_Habana
- Rojas Soriano, R, (2005). Guía para realizar investigaciones sociales, México: Plaza y Valdés



- Sabaj Meruane, O., Toro Tengrove, P., & Fuentes Cortés, M. (2011). Contrucción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24, 245-271. Obtenido de http://onomazein.letras.uc.cl/03_Numeros/N24/N24.html
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-0934&lng=es&nrm=iso
- Sánchez Jiménez, D. (2012). El uso de las funciones de las citas en la estructura de las introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12(6), 137-172. Obtenido de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47dc03a6e_revista_completa_12.pdf
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge. Applied linguistics.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Los modelos Textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura. *Revista Euphoros*(n° 4), 11-22. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6432>