



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

ESTUDIO SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO
DISCURSIVO EN LA ESCRITURA DE ENSAYOS ESTUDIANTILES
UNIVERSITARIOS EN INGLÉS

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA:

RUBÉN MORA CONTRERAS

TUTORA: DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA – ENALLT UNAM

CIUDAD DE MÉXICO

MAYO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mis padres, Rubén y Ma. Eugenia, por su apoyo incondicional desde siempre y a mis hermanos, Alejandro y Berenice, por su paciencia. Gracias a mi familia he podido alcanzar mis logros académicos entre muchas otras cosas más.

A Raxid, por sus contribuciones, por su ayuda total desde el inicio de esta experiencia y sobre todo por su infinita comprensión. Sin ti simplemente no hubiera podido.

A la Dra. Natalia Ignatieva Kosminina, por su calidez humana y su enorme contribución en mi formación académica, así como por sus consejos y guía en la realización del presente trabajo. Siempre estaré en deuda con ella por su asistencia para sacar adelante este proyecto.

A todos mis profesores y profesoras de la maestría por sus conocimientos y su disposición para compartirlos. Si algo sé de lingüística es gracias a ellos.

A mis sinodales, la Dra. Carmen Contijoch, la Mtra. Maite Mallén, el Dr. Daniel Vergara, y la Dra. Victoria Zamudio, por el tiempo dedicado a la lectura de mi trabajo.

A mis compañeros profesores de la ENNALT, por su cooperación para llevar a término esta investigación.

A los estudiantes de la ENALLT quienes amablemente formaron parte de esta aventura y cooperaron con sus textos. El estudio fue realizado pensando en ustedes.

A mi amiga y compañera de la ENNALT, Rocío, por su acompañamiento y sus comentarios siempre acertados y oportunos.

A Olaf, Gustav y Lluvia, mis fieles y no siempre silenciosos compañeros.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico durante mis estudios.

Índice

Introducción	1
Planteamiento del problema	2
Justificación del estudio	4
Contexto de la investigación	6
Preguntas de investigación	8
Objetivos de la investigación	8
Capítulo 1. Marco teórico	10
1.1 Enfoques en la enseñanza de la escritura	10
1.1.1 El texto como discurso	10
1.1.2 La escritura como proceso cognitivo	11
1.1.3 La escritura como construcción social	13
1.2 La Lingüística Sistémico-Funcional	14
1.2.1 Conceptos esenciales	14
1.2.2 Contexto de cultura y contexto de situación	15
1.2.3 Las metafunciones: ideacional, interpersonal y textual	16
1.2.4 Campo, tenor, medio y la teoría de género	17
1.3 La teoría del desarrollo basada en el lenguaje	19
1.3.1 Fases del desarrollo	19
1.3.2 La experiencia comunicativa compartida	20
1.3.3 Aplicaciones prácticas	21
1.4 Género, texto argumentativo y el portafolio	22
1.4.1 Género	22
1.4.2 Texto argumentativo	23
1.4.3 El portafolio	27
1.5 La pedagogía de género de la LSF	29
1.5.1 Antecedentes	29
1.5.2 Fundamentos teóricos	31
1.5.3 Ventajas y críticas	33
1.5.4 Criterios de evaluación	36

1.6 El Ciclo Enseñanza/Aprendizaje	37
1.6.1 Negociación del campo (NC)	40
1.6.2 Deconstrucción del texto (D)	41
1.6.3 Construcción conjunta (CC)	42
1.6.4 Construcción independiente (CI)	44
Capítulo 2. Metodología	47
2.1 Objetivos de la investigación	47
2.2 Tipo de estudio	48
2.3 Sujetos	51
2.4 Conformación y descripción del corpus	52
2.5 Instrumentos	55
2.5.1 Bitácora	55
2.5.2 Entrevistas a profesoras	55
2.5.3 Criterios de evaluación	56
2.6 Procedimientos	60
2.6.1 Análisis del corpus	60
2.6.1.1 Análisis estructural preliminar	60
2.6.1.2 Análisis cuantitativo	61
2.6.2 Análisis cualitativo de las entrevistas	62
2.6.3 Integración e interpretación	62
2.7 Consideraciones éticas	65
Capítulo 3. Resultados, análisis y discusión	66
3.1 Intervención pedagógica	66
3.1.1 Implementación de la pedagogía de género	66
3.1.1.1 El CEA en anécdotas y narraciones	67
3.1.1.2 El CEA en ensayos académicos tipo TOEFL iBT/IELTS	68
3.2 Enfoque en el proceso y conformación del portafolio	68
3.2.1 Enfoque en el proceso de la escritura	69
3.3.3 Conformación del portafolio	70
3.3 Resultados del análisis preliminar del corpus	71
3.3.1 Caracterización del corpus de la Fase 1	76

3.3.2	Caracterización del corpus de la Fase 2	78
3.3.3	Resumen de los resultados del análisis preliminar	81
3.4	Resultados del análisis cuantitativo del corpus	84
3.4.1	Puntajes Fase 1 y Fase 2	84
3.4.2	Comparación entre fases: grupo experimental vs grupos control	86
3.4.3	Comparación entre fases: diferencias por criterio	88
3.4.4	Resumen de las gráficas	90
3.5	Resultados del análisis cualitativo de las entrevistas	91
3.5.1	Entrevista con responsable del Grupo control B	91
3.5.2	Entrevista con responsable del Grupo control C	93
3.5.3	Puntos de contacto entre la pedagogía de género y los grupos control ..	95
3.6	Discusión e interpretación	97
3.6.1	Con respecto al grupo experimental	97
3.6.2	Con respecto a los grupos control	101
Conclusiones	104
4.1	El corpus antes y después de la intervención	106
4.2	El papel de la intervención	107
4.3	Implicaciones	108
4.4	Contribuciones	108
4.5	Limitaciones del estudio	110
4.6	Direcciones para investigaciones futuras	111
Apéndices	113
Apéndice A:	Tipología de géneros	113
Apéndice B:	Cuestionario en línea	114
Apéndice C:	Criterios de evaluación para la producción escrita	118
Apéndice D:	Etapas del CEA implementadas en el estudio	120
Apéndice E:	Ejemplos de ensayos (Fase 1 y Fase 2)	123
Referencias bibliográficas	129

Lista de tablas

Tabla 1.1 Etapas en el proceso de escritura (Hyland, 2016)

Tabla 1.2 Relaciones entre el contexto de situación, las estructuras de la lengua y los metafunciones

Tabla 1.3 Criterios de evaluación de la escritura (Rose & Martin, 2012/2018)

Tabla 2.1 Corpus inicial

Tabla 2.2 Corpus final

Tabla 2.3 Escala utilizada en cada criterio de evaluación

Tabla 2.4 Ejemplo de análisis estructural (ensayo Fase 1)

Tabla 2.5 Ejemplo de análisis estructural (ensayo Fase 2)

Tabla 2.6 Etapas del estudio

Tabla 3.1 Textos del portafolio con énfasis en el proceso de la escritura

Tabla 3.2 Trabajos del portafolio con énfasis en la creatividad

Tabla 3.3 Ejemplo de análisis estructural preliminar (ensayo Fase 1)

Tabla 3.4 Ejemplo de análisis estructural preliminar (ensayo Fase 2)

Tabla 3.5 Patrones de contenido

Tabla 3.6 Patrones de contenido y patrones de organización

Tabla 3.7 Textos y patrones de contenido Fase 1

Tabla 3.8 Textos y patrones de contenido Fase 2

Tabla 3.9 Diferencias en análisis estructural preliminar Fase 1 vs Fase 2 (Grupo A)

Tabla 3.10 Diferencias en análisis estructural preliminar Fase 1 vs Fase 2 (grupos control)

Tabla 3.11 Criterios individuales con mayor avance Grupo A

Tabla 3.12 Grupos de criterios con mayor avance Grupo A

Tabla 3.13 Desglose de grupos de criterios con mayor avance en Grupo A

Tabla 3.14 Desglose de grupos de criterios con mayor avance en Grupo A (cont.)

Lista de cuadros

Cuadro 2.1 Ejemplo de criterios de evaluación: Propósito y Etapas

Cuadro 2.2 Ejemplo de criterios de evaluación: Ideación y Valoración

Lista de figuras

Figura 1.1 Recursividad en el proceso de escritura (Tribble, 1995)

Figura 1.2 Los estratos de la lengua en los contextos sociales (Rose & Martin, 2012)

Figura 1.3 Esquema del desarrollo de la exposición/argumentación (Rose & Martin, 2012/2018)

Figura 1.4 Versión simplificada del Ciclo Enseñanza/Aprendizaje del proyecto Lenguaje y Poder Social (adaptado de Rose & Martin, 2012)

Figura 2.1 Diagrama del diseño de la investigación

Lista de gráficas

Gráfica 3.1 Puntajes Fase 1 y Fase 2 Grupo A

Gráfica 3.2 Puntajes Fase 1 y Fase 2 Grupo B

Gráfica 3.3 Puntajes Fase 1 y Fase 2 Grupo C

Gráfica 3.4 Promedio de diferencias en puntajes Grupo A vs grupos control

Gráfica 3.5 Promedio de diferencias en puntajes Grupo A vs Grupo B vs Grupo C

Gráfica 3.6 Promedio de diferencias en puntajes por sujeto

Gráfica 3.7 Diferencias por criterio

Acrónimos

CARS: Create a Research Space

CC: Construcción Conjunta

CEA: Ciclo Enseñanza/Aprendizaje

CI: Construcción Independiente

CU: Ciudad Universitaria

D: Deconstrucción

ENALLT: Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

IELTS: International English Language Testing System

ILE: Inglés como Lengua Extranjera (EFL por sus siglas en inglés)

IMRD: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión

IPE: Inglés con Propósitos Específicos

LSF: Lingüística Sistémico-Funcional

NC: Negociación del campo

SLATE: Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments

TOEFL iBT: Test of English as a Foreign Language/Internet-Based Test

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky

Resumen

El objetivo principal de la investigación es valorar y evaluar la efectividad de la pedagogía de género en la escritura de ensayos académicos de estudiantes de licenciatura en la ENALLT-UNAM. La pedagogía, propuesta por Rose y Martin (2012) y basada en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) de Halliday puede ayudar a los estudiantes a apropiarse de un género discursivo a través de su Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA), logrando así una disminución de la "desigualdad en el desempeño escolar". La pedagogía se implementó a lo largo de un semestre en un grupo experimental constituido por estudiantes de diferentes carreras inscritos en el Curso Avanzado de Producción Escrita en inglés en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); otros dos grupos del mismo curso fueron seleccionados como grupos control. Los textos escritos por los estudiantes fueron de tipo argumentativo, particularmente el tipo requerido en la Tarea Independiente de Escritura del TOEFL iBT. Para comprobar la utilidad de la pedagogía, los estudiantes produjeron un texto al inicio y otro al final del semestre bajo las mismas condiciones. Se conformó un corpus de 60 textos, el cual fue analizado utilizando un conjunto de criterios de evaluación desarrollados para el estudio y congruentes con la LSF.

Introducción

La escritura estudiantil, foco de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior dada la importancia central que se le otorga en este contexto es la manera en que los alumnos consolidan y demuestran su comprensión de las materias. No obstante, la naturaleza de este tipo de escritura es distinta a la que los estudiantes están familiarizados en sus casas, escuelas y lugares de trabajo (Hyland, 2018); esto es, existe una diferencia entre cómo se escribe fuera de la universidad y cómo se hace dentro de ésta. Es aquí donde cobran pertinencia conceptos como alfabetización y literacidad.

Estos términos están íntimamente relacionados y cabe diferenciarlos en la presente investigación. Por **alfabetización académica** se entiende la instrucción que se lleva a cabo con el fin de auxiliar a los estudiantes a que tengan acceso a la comunicación escrita dentro de sus respectivas disciplinas (Carlino, 2013). Este proceso de alfabetización se relaciona con ayudar a los alumnos de educación superior a aprender a realizar de manera exitosa diversas acciones con la información, desde buscarla, resumirla, relacionarla, y jerarquizarla, para posteriormente utilizarla al exponer sus puntos de vista, argumentándolos, apegándose a la manera en que se hace en el área del conocimiento a la que pertenecen. Por **literacidad** se entiende todo lo que tiene que ver con el uso del alfabeto, desde el código escrito; los géneros discursivos; los roles de autor y lector; las formas de pensamiento; la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad; y los valores y representaciones culturales (Cassany, 2006). Existen distintos tipos de literacidad, entre ellas definiremos la **literacidad académica** como la suma de los saberes, competencias, valores y prácticas que se relacionan con la utilización de lo escrito a nivel universitario (Carlino, 2003; Cassany, 2008). Para lograr que los estudiantes de educación superior cuenten con esta literacidad, es necesario poner en marcha acciones concretas de alfabetización, una de ellas es ayudar a los estudiantes a escribir ensayos académicos, los cuales son el objeto de estudio en la presente investigación.

La escritura de ensayos académicos como objeto de estudio es pertinente por dos razones: por el valor que estos tienen en la formación profesional de los alumnos y por el hecho de que pertenecen a uno de los géneros discursivos más frecuentemente

requeridos por profesores universitarios. Saber escribir un ensayo es de suma importancia ya que se considera necesario que los estudiantes comprendan lo que cada disciplina espera de quienes la conforman, tanto a nivel de relaciones como a nivel argumentativo (Hyland, 2018). Con respecto a la frecuencia con la que los ensayos académicos son solicitados, en sus investigaciones acerca de las verdaderas tareas que les son dadas a los estudiantes de licenciatura y de posgrado de diversas disciplinas en dos universidades australianas, Moore y Morton (2005) confirmaron que el ensayo es el género académico más frecuente (58%). Sus resultados no distan de los del estudio de Hernández-Navarro y Castelló (2014) quienes detectaron al ensayo como el segundo género más frecuente con alumnos de la carrera de Contaduría de la Universidad Veracruzana en México.

Insertos en un contexto más concreto, el de la Ciudad de México, se encuentran los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Ciudad Universitaria (CU), quienes al mismo tiempo que estudian sus respectivas carreras o hacen sus posgrados, pueden complementar su formación con cursos de lenguas en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). Quienes deciden estudiar inglés y cuentan con el nivel adecuado, pueden elegir el Curso Avanzado de Producción Escrita, en el que se practica la escritura de ensayos académicos. Los alumnos que eligen este curso conforman una población heterogénea: primero, porque se encuentran en etapas diferentes de sus estudios, ya sea en licenciatura o en posgrado; segundo, porque sus áreas del conocimiento son igualmente variadas; tercero, porque sus niveles de dominio del inglés son diversos; y cuarto, porque los niveles de destreza en la producción escrita al inicio del curso son disímiles. Pese a esta heterogeneidad, estos estudiantes tienen algo en común: comparten el hecho de que generalmente expresan de manera explícita el querer practicar la redacción de ensayos.

Planteamiento del problema

En la actualidad, muchos estudiantes se enfrentan a una vida académica que les puede resultar difícil de llevar, sobre todo cuando han recorrido un camino interrumpido y con dificultades en el sistema educativo, y como resultado consideran el discurso universitario como algo ajeno y la escritura académica como una manera privilegiada

de escribir (Hyland, 2018). Esto se puede observar cuando, al inicio del semestre, los alumnos mencionados anteriormente realizan un ejercicio al principio del semestre en el que escriben un ensayo en el cual deben expresar su opinión, argumentándola, dando razones y ejemplos, al contestar una pregunta del tipo que se incluye en exámenes de certificación como el TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language/internet-Based Test) o IELTS (International English Language Testing System)¹. El ensayo requiere que el estudiante establezca cuál sería un regalo ideal que fomente el desarrollo de un niño y que argumente el porqué. Cuando se observan detenidamente los ensayos resultantes de este ejercicio, es evidente que existen problemas en la producción escrita: un porcentaje significativo de los textos que los estudiantes escriben demuestra su falta de habilidad en ello.

A continuación, mencionamos algunos de dichos problemas. Al revisar las ideas principales de estos escritos y su organización es notorio que no les es familiar el tipo de texto que han de escribir. Por ejemplo, los alumnos no siempre incluyen una tesis ni necesariamente lo hacen en el párrafo introductorio. Si hay una tesis, ésta puede ser un tanto ambigua o demasiado larga. Adicionalmente, el cuerpo del texto carece de ideas que fundamenten la opinión del escritor. En ocasiones, incluso el ensayo no sigue las instrucciones dadas y trata sobre un tema relacionado con la pregunta que se les dio, pero no la contestan. Además, cabe añadir que es frecuente que propongan varios regalos y no solamente uno como lo requiere la pregunta.

Tal y como ya se mencionó, los estudiantes inscritos en los cursos avanzados de escritura en inglés, quienes redactan ensayos como los que se acaban de describir, se caracterizan por contar con niveles de competencia lingüística en inglés variados y con niveles de habilidad en su producción escrita igualmente distintos. Es por esto que en este estudio se implementó la pedagogía de género propuesta por la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Esta pedagogía fue el resultado de al menos dos décadas de investigación-acción realizada con el fin de ayudar a aquellos estudiantes que no

¹ El TOEFL iBT se realiza a través de una computadora; el candidato debe escribir un ensayo en la Tarea 2 (Escritura Independiente) de la sección de producción escrita. El IELTS se realiza de manera presencial; en su versión académica, el candidato ha de desarrollar un texto con formato de ensayo en la Tarea 2 en la sección de producción escrita.

contaban con los mismos antecedentes de alfabetización que sus compañeros y así reducir la "desigualdad en el desempeño escolar" [*inequality of school outcomes*] (Rose & Martin, 2012).

Justificación del estudio

De acuerdo con Hyland (2018), el discurso académico no sólo permite a las universidades llevar a cabo tareas como la enseñanza y la investigación. También permite la configuración de diferentes disciplinas encargadas de generar conocimiento; esto es posible a través de la construcción de roles sociales y relaciones que dan lugar a las figuras del académico y del estudiante que a su vez son el sustento mismo de la universidad. De ahí que la investigación y la enseñanza de la comprensión lectora y la producción escrita en un contexto académico sea relevante ya que permite a los estudiantes pertenecer a una determinada comunidad académica dentro de la cual se pueden desenvolver y con la cual pueden comunicarse adecuadamente.

Con el fin de favorecer la literacidad de los estudiantes de licenciatura o posgrado de la UNAM en CU, en este estudio se implementó la pedagogía de género desde la LSF ya que propone un Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA) que permite a los estudiantes integrarse en alguna de sus cuatro fases dependiendo de sus necesidades particulares, es decir, dependiendo de su grado de alfabetización (Rose & Martin 2012; Hernández, 2010). De esta manera, este ciclo pedagógico "constituye un recurso muy útil para el maestro, pues le da certidumbre sobre la manera de estructurar provechosamente el trabajo en el aula" (Hernández, 2010, p. 82).

La metodología de enseñanza de la pedagogía de género tiene una larga historia en Australia dado que comenzó en la década de 1980 con diversos proyectos y programas centrados en la lengua y la educación teniendo como base el Departamento de Lingüística en la Universidad de Sídney, siendo el CEA una de sus principales contribuciones a la enseñanza y aprendizaje (Rose & Martin, 2012; Hernández, 2010). El trabajo de Martin, Rose, Rothery, et al. inició con el estudio de los géneros textuales en la educación básica y más tarde continuó en la educación media y centros de trabajo hasta finalmente llegar a la educación superior (Montes & López, 2017). Cabe añadir que este enfoque para la enseñanza de la producción escrita y la comprensión de textos forma parte de lo que se ha denominado la Escuela de Sídney,

con lo cual Martín discrepa ya que este tipo de instrucción también se realiza en Hong Kong, Singapur, China, Escandinavia, Sudáfrica, Inglaterra y Estados Unidos; es posible afirmar que se trata de un movimiento internacional que promueve una enseñanza eficaz que hace explícitos a los estudiantes los conocimientos lingüísticos (Hernández, 2010; Rose & Martín, 2012).

La LSF también cuenta con una tradición en América Latina en países como Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Venezuela y Uruguay (Ignatieva, 2010). Ejemplos de esto son los diversos proyectos que se han dedicado tanto al estudio de los géneros como a su enseñanza desde el nivel básico hasta el superior por parte de autores como Moyano en Argentina, así como Barletta y Chamorro en Colombia (Montes & López, 2017). En el caso de México, la LSF se ha ido consolidando y se ha aplicado principalmente en las áreas de la educación y pedagogía, el análisis del discurso y algunos problemas generales de la LSF misma (Ignatieva & Rodríguez-Vergara, 2016). Incluso, existe una línea de investigación en la ENALLT de la UNAM entre cuyos objetivos se encuentran el impulsar la LSF a través del desarrollo de proyectos en esta rama de la lingüística².

Una búsqueda en la literatura reveló que la pedagogía de género basada en la LSF ha sido implementada en México, específicamente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Por un lado, se retomó la teoría que fundamenta esta pedagogía en la creación de los planes de estudio de la enseñanza del español en el área de humanidades cuando se realizó una descripción de los géneros y registros académicos y profesionales de mayor relevancia en el contexto escolar de dicha institución (Hernández, 2010). Por otro lado, la pedagogía fue puesta en acción en el salón de clase y se reporta haber obtenido resultados positivos en su efectividad (Hernández, 2010).

Sin embargo, en la búsqueda en la literatura no se encontraron estudios que reportaran la utilización o la implementación de la pedagogía de género en la población estudiantil de CU en particular; de ahí la importancia del presente estudio en un contexto como el de la ENALLT. Por esta razón, durante un semestre se realizó una

² Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM. (2021). DLA ENALLT. Discurso académico y especializado a partir de la gramática sistémico-funcional. Recuperado en <https://dla.enallt.unam.mx/lineas/sistemicoFuncional.html>

intervención pedagógica con un grupo del Curso Avanzado de Producción Escrita en inglés en la ENALLT para así estudiar de qué modo podría o no ayudar a los estudiantes a mejorar su forma de escribir. Es decir, se observó si los alumnos lograron apropiarse de un género en particular, el ensayo tipo TOEFL iBT/IELTS, a través de la implementación de la pedagogía de género y se analizó cómo ésta influyó o no en ello. Esta apropiación del género ofrece al menos dos ventajas concretas a los estudiantes. En primer lugar, tiene el potencial de permitir a los alumnos apropiarse de otros géneros con los que pudiesen encontrarse en el futuro. En segundo lugar, el hecho de poder redactar un ensayo del tipo requerido para el TOEFL iBT/IELTS representa la oportunidad de tener acceso a una mayor superación académica en el extranjero en donde los programas de posgrado, por ejemplo, requieren que los candidatos obtengan una determinada puntuación en dichos exámenes para ser aceptados.

Contexto de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo en la UNAM campus CU. La UNAM, institución pública, autónoma y laica, es la universidad más grande e importante de México e Iberoamérica. Son tres sus funciones sustantivas: la docencia; la investigación, sobre todo aquella relacionada con los problemas de la nación; y la difusión de la cultura con el fin de ampliar sus beneficios. Esta casa de estudios se caracteriza por el ejercicio común del “respeto, la tolerancia y el diálogo”³. Para el ciclo escolar 2019-2020, el Portal de Estadística Universitaria de la UNAM reporta 360,827 alumnos inscritos en educación superior: 217,752 de ellos en nivel licenciatura formándose en alguna de las 129 carreras que se ofrecen y 30,634 en alguno de los 41 programas de posgrado con los que cuenta⁴. Por su parte, *QS Top Universities 2019* señaló que la UNAM es una universidad con un muy alto grado de investigación (*research output*) y la coloca en el lugar 103 a nivel mundial, en el 1º en México y el 6º en Latinoamérica⁵.

³ Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). En Acerca de la UNAM. Recuperado de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>; Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). En Qué es la UNAM. Recuperado de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/que-es-la-unam>

⁴ Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). En La UNAM en números. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

⁵ QS Top Universities. (2020). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en <https://www.topuniversities.com/universities/universidad-nacional-autonoma-de-mexico-unam>

La investigación que se realizó y que aquí se detalla contó con la participación de estudiantes de licenciatura y posgrado inscritos en el Curso Avanzado de Producción Escrita en inglés en el semestre 2019-2 (enero a mayo de 2019) que ofrece la ENALLT. Esta escuela, que funciona como tal desde marzo de 2017 y que tiene sus antecedentes en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, se propone como misión, además de la enseñanza y aprendizaje de diversas lenguas extranjeras y nacionales, crear un entorno propicio para la formación de lingüistas, lingüistas aplicados y traductores, así como para el fomento de sus investigaciones. De esta manera los “conocimientos y servicios de calidad [de dichos profesionistas podrían llegar] a la sociedad mexicana en general y a la comunidad de la UNAM en particular [con el fin de que alcance] su óptimo desempeño académico, profesional y laboral”⁶.

En el periodo en el que se llevó a cabo este estudio, la ENALLT reportó 8718 estudiantes de licenciatura o posgrado inscritos en alguna de las 17 lenguas que ofrece. De estas lenguas, inglés es la más solicitada con un total de 3,100 alumnos aproximadamente. Estos cursos de inglés son de varios tipos y en diferentes modalidades (presenciales, semipresenciales) y en diversos niveles de dominio (básicos, intermedios y avanzados). Entre las opciones de niveles avanzados, se encuentra el de escritura. Los alumnos matriculados en estos cursos de escritura fueron 146, lo cual representa poco más del 20% de los estudiantes que llevaban algún curso avanzado del idioma inglés. Es precisamente ésta la población a la que pertenecen los sujetos cuyos textos conformaron el corpus analizado en el presente estudio.

Las ideas expuestas hasta este momento, es decir, la importancia de la escritura de ensayos en un contexto universitario, el deseo de favorecer la literacidad de los estudiantes de la ENALLT en CU quienes demostraron necesitar mejorar su escritura, así como la trayectoria internacional de la pedagogía de género basada en la LSF, me llevaron a proponer el presente estudio en el que se realizará una intervención pedagógica basada en la LSF. Se conformará un corpus de ensayos escritos tanto al inicio como al final del semestre por estudiantes de un grupo experimental y dos grupos

⁶ Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM. (2020). ENALLT Misión-Visión. Recuperado en <http://enallt.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=154>; Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM. (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021 ENALLT UNAM. Recuperado en http://enallt.unam.mx/img/actividades/PDI_ENALLT_2017-2021.pdf

control. Con el fin de comprobar la utilidad de la pedagogía, dicho corpus será analizado por medio de una serie de criterios de evaluación congruentes con la LSF y desarrollados específicamente para el estudio.

Preguntas de investigación

Las preguntas que sirven de directriz en la investigación son las siguientes:

- ¿Cómo se construyen los textos que conforman el corpus producido para la investigación?
- ¿Existen diferencias entre los textos escritos al inicio del semestre comparados con los redactados después de la intervención?
- De ser así, ¿cómo se manifiestan dichas diferencias?
- ¿Cómo se podrían caracterizar los textos redactados después de la intervención pedagógica basada en la LSF?
- ¿Qué factores de la pedagogía de género influyeron en la escritura de los textos post-implementación?

Objetivos de la investigación

Concretamente, el objetivo general del presente estudio es valorar y evaluar la escritura de ensayos académicos en inglés después de una intervención basada en la pedagogía de género cuyos fundamentos teóricos se encuentran en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). A continuación, se enumeran los objetivos específicos:

- Aplicar la pedagogía de género para la redacción de ensayos siguiendo las cuatro etapas del Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA) en un grupo experimental.
- Conformar un corpus constituido por ensayos pre- y post-implementación pedagógica, tanto de un grupo experimental como de dos grupos control.
- Analizar cada ensayo del corpus para determinar cuáles son sus ideas principales y cómo están organizadas.
- Diseñar una serie de criterios de evaluación consistente con el tipo de pedagogía que se pone a prueba, adaptando una herramienta ya existente.

- Realizar una evaluación piloto del corpus con un panel de “jueces” que evalúen de manera independiente los textos utilizando los criterios desarrollados.
- Determinar un puntaje para cada ensayo que conforma el corpus utilizando los criterios desarrollados.
- Comparar los puntajes de los ensayos pre- y post-implementación de cada grupo, así como los puntajes de los ensayos entre los grupos control y el experimental.
- Caracterizar las diferencias, en caso de haberlas, entre los ensayos antes de la intervención y después de la intervención.
- Determinar si existen factores de la pedagogía de género que pudieron haber tenido algún efecto en la escritura de los textos post-implementación.

En los siguientes apartados se explicarán, en primer lugar, los fundamentos teóricos que sustentan la investigación. Posteriormente, se procederá a detallar la manera en que se llevó a cabo el estudio, incluida la implementación de la pedagogía de género con un grupo de la ENALLT, de la cual yo mismo estuve a cargo. Finalmente, se discutirán los resultados obtenidos al analizar el corpus conformado por los textos de un grupo experimental y dos grupos control al inicio y al final del semestre, con el fin de valorar y evaluar el papel de la pedagogía de género en la escritura de ensayos académicos en inglés por parte de estudiantes universitarios.

Capítulo 1

Marco teórico

En este capítulo se ofrecen los fundamentos teóricos que subyacen el presente estudio. En primera instancia se encuentra la descripción de los enfoques en la enseñanza de la producción escrita pertinentes a esta investigación, seguida de una breve explicación de los conceptos esenciales de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Más adelante, se discute la teoría del desarrollo basada en el lenguaje de Halliday (1975; 1978) y después se ahonda en temas como el género, el texto argumentativo y el portafolio. Finalmente, se aborda la pedagogía de género de la LSF junto con una descripción detallada del Ciclo Enseñanza/Aprendizaje.

1.1 Enfoques en la enseñanza de la escritura

La presente investigación considera al texto como discurso, y a la escritura como proceso cognitivo, por un lado, y como construcción social, por otro. Cada uno de estos rasgos del estudio pertenecen a uno de los tres enfoques que Hyland (2016) distingue en la instrucción de la producción escrita. El texto como discurso pertenece al enfoque orientado hacia el texto; la escritura como proceso cognitivo forma parte de los enfoques orientados hacia el escritor; y la escritura como construcción social es uno de los enfoques orientados hacia el lector. A continuación, se describirán con mayor detalle estos rasgos y su relevancia para la investigación llevada a cabo.

1.1.1 El texto como discurso

En primer lugar, cuando se trata de considerar al texto como discurso entra en juego la noción de género. Existen diferentes escuelas o tradiciones para la instrucción de género, tres de ellas destacadas por Hyon (1996) en su artículo clave "*Genre in Three Traditions: Implications for ESL*": el Inglés con Propósitos Específicos (IPE o ESP por sus siglas en inglés), los estudios de la Nueva Retórica en los Estados Unidos, y las teorías de género australianas basadas en la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday⁷. Jim Martin y un grupo de colegas suyos (Joan Rothery, Frances Christie y David Rose, entre otros)

⁷ Actualmente se suman varias escuelas más, entre ellas el enfoque brasileño, la Nueva Escuela de Londres y el enfoque sociocognitivist (Swales, 2012; Boudon & Parodi, 2014; Montes & López, 2017).

retomaron la noción de registro desarrollada por Halliday, así como su teoría misma para enfocarse en lo que ellos después definieron como género y al cual le dedicaron años de proyectos de investigación-acción dando como resultado una pedagogía de género particular y un Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA) (Hyon, 1996; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Cabe recordar que esta pedagogía basada en género y su CEA fueron el foco del presente estudio por considerarlas adecuadas al contexto de enseñanza en la ENALLT. Si bien en la implementación de la pedagogía de género llevada a cabo en la presente investigación los estudiantes del grupo experimental escribieron historias, el género que fue el foco de interés fue el ensayo que el alumno hubo de desarrollar, el cual corresponde a la Tarea 2 de la sección de Producción Escrita de los exámenes de certificación TOEFL iBT/IELTS.

1.1.2 La escritura como proceso cognitivo

En segundo lugar, si se considera a la escritura como proceso cognitivo, estamos hablando de prácticas de instrucción de la producción escrita enraizadas ya por décadas en países como Estados Unidos, especialmente en los programas de estudio universitarios (Hyland, 2016). Esta instrucción, conocida también como la escritura basada en el proceso (*process writing*), tiene como base las investigaciones de Flower y Hayes (1977, 1981), quienes se interesaron en comprender los procesos mentales implicados en el ejercicio de la escritura. No está de sobra enfatizar que, para este enfoque que considera a la escritura como un proceso cognitivo, el escribir no es un proceso lineal, sino uno recursivo. Tribble (1996) resalta las cualidades “dinámicas e impredecibles del proceso de la escritura” (p. 39). En la Figura 1.1 abajo, nótese cómo las flechas indican un constante ir y venir entre las diferentes etapas del proceso de escritura.



Figura 1.1 Recursividad en el proceso de escritura (Tribble, 1995; p.39)(Traducción propia)

Las ideas propuestas por Flower y Hayes (1977,1981), especialmente las relacionadas con los procesos concretos de la escritura, se han aplicado a la enseñanza de ésta tanto en primeras lenguas (L1) como en segundas lenguas (L2), lo cual ha dado como resultado una “secuencia de una serie de etapas cíclicas, recursivas y progresivas” (Camps, 2005; p. 14), las cuales están resumidas en la Tabla 1.1 a continuación:

Etapas	Descripción
Elección del tema	El profesor o los estudiantes seleccionan el tema.
Preescritura	Se incluyen actividades como lluvia de ideas, toma de notas, realización de esquemas, escritura de diarios, etc.
Redacción	Los estudiantes ponen las ideas en papel en un primer borrador.
Respuesta al borrador	El profesor o los compañeros responden a las ideas, la organización y el estilo.
Revisión	Se enfatiza la reorganización, estilo y ajustes al texto conforme a los comentarios de los lectores; se refinan las ideas.
Respuesta a las revisiones	Nuevamente, el profesor o los compañeros responden a las ideas, la organización y el estilo.
Corrección y edición	Se revisa y corrige forma, disposición, evidencia, etc.
Evaluación	El profesor evalúa el progreso.
Publicación	El texto se hace circular, se presenta, se incluye en un blog o en un pizarrón o en un sitio web, etc.
Tareas de seguimiento	Se realizan para solventar las debilidades.

*Tabla 1.1 Etapas en el proceso de escritura (adaptado de Hyland 2016; Sección 7.2.2, Concepto 7.4)
(Traducción propia)*

Antes de proceder con el siguiente apartado, es conveniente mencionar que la implementación de la escritura como proceso cognitivo se asocia muy frecuentemente con la utilización de portafolios (Hyland, 2016). Es por ello que en un apartado posterior (§1.4.3) en este mismo capítulo se le dedica un espacio para su descripción ya que, a la luz de los principios de la pedagogía de género que se implementó en el presente estudio, la escritura como proceso y la conformación de un portafolio cobran un nuevo sentido.

1.1.3 La escritura como construcción social

En tercer lugar, al hablar de la escritura como construcción social en combinación con el género, se tiene el punto central del presente estudio: la pedagogía de género, particularmente su Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA). Existen diferentes pedagogías de género, pero la implementada en esta investigación es la que más ha desarrollado marcos de trabajo instruccionales para ayudar a los estudiantes a dominar la escritura de diferentes géneros (Hyon, 1996). Cabe añadir que existen varias versiones del CEA, pero todas se conforman de una serie de etapas que ayudan al poner al alcance del escribiente un andamiaje para familiarizarse con un determinado género, proporcionándole modelos de dicho género y facilitando su deconstrucción. De esta manera se hacen posible las siguientes dos etapas de producción, una de manera conjunta y otra independiente (Hyland, 2016; Rose & Martin, 2012; Boccia *et al.*, 2013).

A pesar de existir estas variaciones en el CEA, éstos comparten ciertas nociones que los fundamentan, a saber, el conocimiento compartido y el conocimiento prestado, así como las ideas de Bruner (1990) y Vygotsky (1978) quienes subrayan la importancia del papel de la interacción entre pares, la cual apunta al concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (ZPD) (Hyland, 2016; Rose & Martin, 2012). Por un lado, el **conocimiento compartido** (*shared consciousness*) que se refiere a la idea de que el trabajo colaborativo es más eficiente que cuando se trabaja de manera aislada. Por otro lado, el **conocimiento prestado** (*borrowed consciousness*) hace referencia al hecho de que cuando se trabaja en parejas y uno de los integrantes cuenta con mayor conocimiento que el otro, es posible un mejor entendimiento tanto de la tarea como de las ideas mismas (Hyland, 2016). La ZPD de Vygotsky (1978) encapsula claramente estas dos nociones, particularmente la segunda. Retomemos la definición del autor mismo:

[La Zona de Desarrollo Próximo] es la distancia entre el nivel de desarrollo existente determinada por la resolución de un problema de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o dirección de un adulto o en colaboración con pares más capaces.⁸ (p. 86)

⁸ Traducción propia.

La ZDP es un concepto de gran relevancia para la pedagogía de género dado que forma parte de sus fundamentos teóricos. Esta relevancia quedará esclarecida en el apartado §1.6.3 en el que se ofrece una descripción pormenorizada de la tercera etapa del CEA: la Construcción Conjunta. Sin embargo, antes de continuar y enfocarnos en la pedagogía de género, es pertinente detenerse para esbozar brevemente la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday, para comprender aún más las bases de la implementación llevada a cabo en este estudio.

1.2 La Lingüística Sistémico-Funcional

En la presente investigación se implementó la pedagogía de género desde la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) por lo que es pertinente dedicar un espacio a dicha teoría. Michael Alexander Kirkwood Halliday es conocido como el arquitecto de la LSF, una de las principales teorías funcionales del lenguaje desarrolladas en Gran Bretaña a finales de los años 50 y principios de los 60. La LSF nace dentro de la tradición intelectual de la lingüística europea que se desarrolló en la época post-saussureana. Retoma el concepto de *funcionalidad* de la escuela de Praga; los conceptos de *significado* y los *factores sociales* de la escuela de Londres (de John Rupert Firth quien fue el primer profesor de lingüística en esa institución y de quien fue discípulo Halliday); y el concepto de *contexto* de los estudios del antropólogo Bronislaw Malinowski quien había establecido el estudio del lenguaje como parte de la vida social humana (Ghio & Fernández, 2005).

1.2.1 Conceptos esenciales

A manera de familiarización con la LSF, Ignatieva y Rodríguez (2016) sucinta y adecuadamente resumen algunas de sus nociones básicas. Esta teoría considera al lenguaje como un sistema semiótico-social. Por un lado, el lenguaje es *semiótico* ya que es un sistema que genera significado; por otro lado, es *social* porque toma en cuenta el contexto cultural en el que los hablantes interactúan. Aunado a lo anterior, a esta teoría se le considera *sistémica* porque la noción de 'paradigma' es prioritaria ya que le interesan las opciones que tienen a su disposición los hablantes para comunicarse; es *funcional* dado que intenta explicar el modo en que se utiliza el lenguaje y las intenciones por las cuales se utiliza.

Ignatieva & Rodríguez (2016) continúan señalando que uno de los intereses primordiales de la LSF es explicar la relación entre texto y contexto y que para ello la teoría postula tres variables contextuales: campo, tenor y medio. Agregan que Hasan le llamó 'hipótesis de acoplamiento' a la correlación entre las variables contextuales con las tres metafunciones a nivel lingüístico: ideacional, interpersonal y textual. Añaden que si se piensa al lenguaje con una arquitectura como ésta –con sistemas y metafunciones– se tiene a la mano una herramienta metodológica productiva para la investigación en lingüística aplicada. Enumeran algunos de los campos en los que se ha aplicado la LSF: la educación, la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la traducción, y el análisis de discurso, entre otros. El mismo Halliday (1985/1994) enumeró algunas otras aplicaciones en su *Introduction to Functional Grammar*: la comprensión de textos poéticos y literarios, el diseño de sistemas que auxilien en la producción y comprensión del discurso, y el diseño de medios más económicos y eficientes para la transmisión de textos orales y escritos, entre muchas más.

1.2.2 Contexto de cultura y contexto de situación

Halliday (1978) considera las nociones de *contexto de cultura* y *contexto de situación* como indispensables para poder interpretar debidamente un texto independientemente de la lengua y de la cultura en el que se produce. Martin (1984/2010) explica que estas nociones fueron propuestas por Firth quien las retomó del trabajo del antropólogo Malinowski y las aplicó al campo de la lingüística. Señala que Firth no se interesó en desarrollar en detalle el *contexto de cultura*, pero sí esbozó los aspectos del *contexto de situación* que eran relevantes para una descripción lingüística y que fueron sus discípulos (entre ellos Halliday) quienes designaron el término "registro" al estudio de la relación entre el lenguaje y el contexto de situación. Fueron precisamente estos alumnos de Firth quienes después desarrollaron la lingüística funcional y los que asignaron tres categorías al registro –campo, tenor y medio. Ghio & Fernández (2005) establecen, por un lado, que el *contexto de cultura* abarca todo el sistema semántico del lenguaje, es decir, que se trata de una construcción teórica ideal. Por otro lado, el *contexto de situación* es una "representación abstracta del entorno en términos de ciertas categorías generales que tienen importancia para el texto" y

aclaran que únicamente deben ser tomados en cuenta los rasgos característicos del “discurso que se está produciendo” (p. 26).

Ahora bien, las categorías del *contexto de situación* están relacionadas con el lenguaje y tienen paralelos con las estructuras mismas del lenguaje que Halliday había seguido estudiando de tal manera que la *transitividad* se relaciona con el *campo*, el *modo* con el *tenor* y el *tema* con el *medio*. Más tarde Halliday utilizaría términos con una orientación más semántica y los consideraría “potencial de significado”: ideacional, interpersonal y textual (Martin, 1984/2010) o como ya fue señalado arriba, las tres metafunciones del lenguaje. En la Tabla 1.2 se ilustran los paralelos entre las categorías del *contexto de situación*, las estructuras de la lengua y las metafunciones.

Categorías del contexto de situación	Estructuras de la lengua	Metafunciones
Campo	Transitividad	Ideacional
Tenor	Modo (Mood)	Interpersonal
Medio (Mode)	Tema	Textual

Tabla 1.2 Relaciones entre el contexto de situación, las estructuras de la lengua y las metafunciones

1.2.3 Las metafunciones: ideacional, interpersonal y textual

La LSF es una teoría que se propone explicar cómo funciona internamente la lengua por medio de sus metafunciones. Ghio y Fernández (2005) señalan que la propuesta de Halliday va más allá de definir al lenguaje por su función comunicativa como tradicionalmente lo hace el funcionalismo ya que esto puede llevar a hacer equivalentes dicha “función” con los “usos” lingüísticos. Explican que, si bien es cierto que el lenguaje tiene estos usos, realizar inventarios de ellos sería una tarea que nunca terminaría dado que siempre surgen nuevos usos, se combinan con otros y además desaparecen. La teoría de Halliday propone tres grandes funciones generales del lenguaje o metafunciones que son más abstractas y que le son immanentes a la totalidad de las lenguas: la ideacional, la interpersonal y la textual. En términos muy sucintos, estas metafunciones del lenguaje en la actividad social sirven para simultáneamente representar la experiencia, negociar las relaciones sociales y organizar los textos conforme el discurso social se desenvuelve (Martin & Rose, 2007).

A continuación, se explican más detalladamente las metafunciones básicas del lenguaje. La **metafunción ideacional** se divide en experiencial y lógica y se refiere a los recursos con los que contamos para dar cuenta de todo lo que ocurre en el mundo tanto a nivel exterior como interior (Halliday, 1985; 1994). Tiene que ver con la manera en que interpretamos la experiencia; en otras palabras, qué es lo que está sucediendo; quiénes son los involucrados; dónde, cuándo, por qué y cómo ocurre algo; así como las relaciones lógicas entre los diferentes fenómenos que experimentamos o suceden (Martin & Rose, 2007). La **metafunción interpersonal** hace referencia a la interacción con los demás (Halliday, 1985; 1994). Esto es, tiene que ver con los recursos involucrados en la negociación de las relaciones sociales y comprende también los sentimientos que pretenden comunicar (Martin & Rose, 2007). La **metafunción textual** se refiere a los recursos relacionados con el flujo de la información, esto es, la manera en que los significados ideacional e interpersonal se organizan para construir textos significativos en los contextos en los que se emplean (Martin & Rose, 2007; Ghio & Fernández, 2005).

1.2.4 Campo, tenor, medio y la teoría de género

En su artículo *Language, register and genre*, que fue el catalítico para lo que después se designara como la Escuela de Sídney, Martin (1984/2010) ofrece las siguientes definiciones de estos conceptos primordiales. El **campo** hace referencia a lo que está sucediendo desde el punto de vista institucional por medio de una actividad que es culturalmente reconocida; en otras palabras, lo que la gente está haciendo con sus vidas. El **tenor** hace referencia a la manera en que la gente se relaciona con los demás cuando están haciendo algo. El **medio** hace referencia al canal que se elige para comunicarse; muy comúnmente se escoge entre el oral y el escrito.

Es en este momento cuando Martin difiere con la LSF tradicional en cuanto a su definición de registro y a partir de ello propone un nivel más que involucra el género⁹. Martin (1992) considera que la *teoría del registro* como está concebida por Halliday y Hasan no es suficiente para explicar la relación entre texto y contexto dado que se focaliza en las características lingüísticas contextuales de la situación y no en el contexto

⁹ En realidad, fueron Joan Rothery y Guenther Plum quienes propusieron por primera vez la idea de distinguir el registro del género alrededor de los años 1980-1981 (Martin & Rose, 2008).

cultural o social más general. Aclaran que es precisamente aquí donde aparece la *teoría del género* cuya base es la noción de que toda conducta lingüística está determinada por factores socioculturales y tiene una meta comunicativa. Es así como Martin llama *registro* al sistema de campo, tenor y medio en su conjunto¹⁰ e identifica un nivel adicional que se encuentra por encima del *registro* al cual designa *género*. Expresado de otra manera, el *registro* es la **realización** del *género*.

La noción de **realización** es esencial para la LSF y en términos generales se refiere a la relación entre los diferentes estratos abstractos que propone la teoría. Cada uno de estos estratos – gramática, discurso, contexto de situación y contexto de cultura – son distintos tipos de fenómenos con diferentes grados de abstracción de tal suerte que “los contextos sociales son realizados como textos que a su vez son realizados como secuencias de cláusulas” (Martin & Rose, 2007; p. 4). Es por ello que los sistémicos de Sídney consideran que el registro es la realización del género y que ambos se sitúan dentro de la noción de contexto, de tal forma que el género está determinado por el contexto sociocultural, de orden superior, y el registro por el contexto de situación, de orden inferior, (Martin (1984/2010). En la Figura 1.2¹¹ se puede observar esta propuesta para el lenguaje en los contextos sociales, así como las relaciones entre metafunciones, registro, género, discurso, gramática y fonología/grafología.

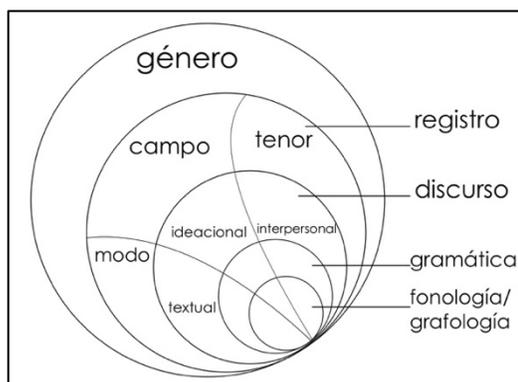


Figura 1.2 Los estratos de la lengua en los contextos sociales (Rose & Martin, 2012; p. 311)

El modelo propuesto por Martin y los demás sistémicos de Sídney contribuye con una visión diferente al estudio de género y registro. Es así como, al proponer su versión de

¹⁰ Por su parte, Halliday y Hasan utilizan 'registro' como un concepto semántico. Señalan que se trata de una "configuración de significado" que da cuenta de cómo varía el lenguaje conforme va cambiando el contexto de situación (Halliday & Hasan, 1989, p. 38).

¹¹ Traducción propia.

género, Martin y sus seguidores fueron sentando las bases para la que más tarde sería su definición más concisa de género. Según Martin (1984/2010), así como el registro no cuenta con su propia fonología, el género tampoco la tiene. Lo que sucede es que el género confiere significado al darle forma al registro. Esto es, el género determina la manera en que el campo, el tenor y el medio se relacionan el uno con el otro continuamente en una determinada cultura. Añade que dichas relaciones se caracterizan por tender “a seguir fases y dar lugar a una estructura de fases orientadas hacia un fin” (p. 25). Algunos años después Martin, Christie y Rothery ofrecerán una definición de género más precisa con la cual trabajaron en sus proyectos de investigación-acción y la que se ha decidido utilizar en esta investigación. Esta definición será discutida en el apartado §1.4 en este mismo capítulo.

1.3 La teoría del desarrollo basada en el lenguaje

Existen cuatro estudios de caso longitudinales¹² en los cuales se les ha dado seguimiento a cuatro niños y su desarrollo del lenguaje desde la LSF (Painter, 2017). Estos estudios de caso son significativos en la teoría de la LSF dado que conforman la piedra angular en una teoría del desarrollo basada en el lenguaje, en contraposición a una basada en la psicología. El primero de estos estudios de caso fue el de Halliday (1975), quien lo integró a la teoría de la LSF y en el cual propone un relato de corte funcional o sociolingüístico para describir el desarrollo de la lengua materna. Este apartado se centra en describir escuetamente dicho desarrollo ya que sus principios fueron cruciales en la pedagogía de género implementada en el presente estudio.

1.3.1 Fases del desarrollo

Retomamos al propio Halliday para la descripción de las tres fases que comprenden el desarrollo del lenguaje, al final de las cuales se consolidan las tres metafunciones de la lengua: la ideacional, la interpersonal y la textual. En términos muy generales, la **Fase I** se caracteriza por el uso de vocalizaciones pre-lingüísticas del tipo contenido-expresión

¹² Tres de estos estudios se realizaron hasta la edad de 2½ años (descritos en Halliday 1975; Painter 1984; Torr 1997) y el cuarto hasta la edad de 5 años enfocado en el lenguaje como herramienta para el aprendizaje (descrito en Painter 1999). En todos los casos la información fue recolectada por un padre-investigador por medio de notas (papel y pluma) diarias y/o grabaciones hechas regularmente.

con las cuales el niño lleva a cabo funciones elementales que representan universales de la cultura humana¹³; cabe agregar que cada emisión equivale a una función. No hay sintaxis, ni morfología ni vocabulario mas sí está presente un sistema protolingüístico que le permite expresar una serie de significados. En otras palabras, el niño posee un **potencial de significado individual**.

En la **Fase II** inicia la transición hacia el lenguaje adulto. El niño se expresa a través de piezas léxicas que se utilizan holofrásticamente¹⁴. Las funciones ahora equivalen a tipos generalizados de usos y comienzan a combinarse. El niño añade el vocabulario y la gramática (la léxico-gramática, en términos de la LSF) y desarrolla el diálogo. Gracias a esta evolución, el número de significados expresados aumenta considerablemente. Asimismo, Halliday (1975; 1978) señala que en esta fase surge la **función matética**, esto es, la función de aprendizaje de la lengua.

Finalmente, en la **Fase III**, el niño integra la léxico-gramática (la forma) al contenido-expresión y las funciones se distinguen claramente de los usos, esto es, se diferencian los componentes abstractos de la gramática de los contextos sociales. Cada enunciación es plurifuncional y se da en algún contexto específico de uso. En esta fase las enunciaciones son como las del lenguaje adulto ya que cuentan con un componente ideacional y un componente interpersonal, donde el niño incorpora su propio involucramiento en la situación de habla (e.g., roles, actitudes, deseos, juicios). Es aquí cuando el niño ha aprendido a conferir significado y se encuentra listo para seguir desarrollando el lenguaje dentro de los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve. En otras palabras, se tiene un **potencial de significado social**.

1.3.2 La experiencia comunicativa compartida

La teoría del desarrollo basada en el lenguaje ha sido una contribución significativa al campo de la educación por parte de la LSF (Painter, 2017). Empero, cabe destacar que el desarrollo del lenguaje tal y como lo propone Halliday no sería posible si no existiera

¹³ Estas funciones son: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa.

¹⁴ En términos funcionales esto quiere decir que dicha pieza léxica forma por sí misma una emisión que es independiente y totalmente funcional.

una interacción entre el niño y su padre/madre/cuidador (*caregiver*). Es por ello que el papel del adulto es esencial para esta teoría¹⁵.

¿Cuál es el rol del adulto en este contexto? En el caso del dominio del lenguaje por parte de un niño, el adulto es un guía pensado en términos de la psicología de Vygotsky y su *zona de desarrollo próximo*¹⁶ (Painter, 2017). Es así como tenemos, por un lado, al adulto que ya cuenta con determinado conocimiento, y por el otro, al niño que se encuentra en proceso de adquirirlo. Vygotsky reflexiona en cuanto a la relación adulto-niño y el aprendizaje: afirma que es innegable que los niños obtienen gran cantidad de información en su interacción con un adulto al hacer preguntas y recibir respuestas; asimismo, “desarrollan un repositorio lleno de habilidades” al reproducir lo que observan en los adultos y al ser instruidos acerca de cómo actuar (Vygotsky, 1978, p. 84). Esta interacción entre adulto y niño, esta **experiencia comunicativa compartida**, es esencial tanto en las interacciones prelingüísticas como en el desarrollo lingüístico mismo (Painter, 2017). Painter agrega que la relación que establecen el niño y el adulto en el contexto del aprendizaje de la lengua se denomina **diada asimétrica** ya que el niño aprende su lengua materna interactuando con el adulto como un guía con mayor experiencia que él. Esta interacción entre adulto y niño es fundamental para la expansión y reorganización gradual del sistema lingüístico del niño.

1.3.3 Aplicaciones prácticas

La teoría del aprendizaje descrita en el apartado anterior, la teoría de aprender a conferir significado tiene su más grande aplicación en el desarrollo de estudios de género y sus respectivas pedagogías, las cuales se han puesto en acción en el ámbito educativo tanto de L1 como de L2 a todos los niveles educativos, incluso en el universitario¹⁷ (Dreyfus, Humphrey, Mahboob & Martin, 2016; Gardner, 2017; McCabe, 2017; Painter, 2017). Los resultados obtenidos de los casos de estudio mencionados apuntan a que la construcción del conocimiento requiere de la construcción del

¹⁵ En este apartado se utiliza 'adulto' para referirse ya sea al padre, a la madre o a la persona principal encargada de los cuidados del niño.

¹⁶ Entiéndase por *Zona de Desarrollo Próximo* lo que el día de hoy el niño aún no puede hacer mas que con la ayuda de otra persona, pero que podrá hacer por si mismo posteriormente (Vygotsky, 1978).

¹⁷ Un ejemplo de la pedagogía de género aplicada a nivel universitario es el proyecto SLATE (*Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments*) en el que se implementó la pedagogía de género de la LSF en ambientes digitales en la Universidad de la Ciudad en Hong Kong (City University Hong Kong).

lenguaje en el que se hace entendible dicho conocimiento, a lo que se le ha denominado la lengua a través del currículo (*language across the curriculum*) (Painter, 2017). Además, Painter agrega que a la **diada asimétrica** y la **experiencia comunicativa compartida** mencionadas anteriormente es posible sumar el **aprendizaje acerca de la semiosis** (el adulto guía la conversación de tal manera que haya una mayor reflexión acerca del significado) y la **construcción conjunta** (el diálogo le ofrece al niño nuevos significados, disponibles como texto recordado o como la base para extender y reorganizar las elecciones sistemáticas). Estos cuatro elementos – diada, experiencia compartida, aprendizaje acerca de la semiosis y construcción conjunta – han sido la base para diferentes tipos de enfoques basados en género para la enseñanza de la escritura en las escuelas.

1.4 Género, texto argumentativo y el portafolio

Considerando que en el presente estudio se implementó una pedagogía de género, es momento de detenerse y reflexionar acerca de qué es un género y cómo se define para esta investigación. En seguida hablaremos del género en el cual se enfocó la implementación, seguido de una discusión de la importancia de la conformación de un portafolio con los distintos textos de dicho género y los diversos borradores que se fueron recolectando a lo largo de 16 semanas.

1.4.1 Género

Así como existen distintas tradiciones para el estudio de los géneros, también existen diferentes definiciones de éstos. Sin embargo, para fines del presente estudio y sobre todo para ser congruentes con la teoría que provee los fundamentos teóricos de la pedagogía implementada, retomamos las ideas de Martin quien propuso que el registro es la realización del género, esto es, un “tercer sistema semiótico que subyace tanto al registro como al lenguaje” (Martin, 1984/2010; p. 19). Ésta es una definición desde el punto de vista de los estratos del lenguaje en los contextos sociales.

Empero, la noción de género puede ser vista desde otros puntos de vista, todos ellos desde la óptica de la LSF. Por ejemplo, si bien es cierto que los géneros hacen referencia a distintos tipos de textos (Martin & Rose, 2007; p. 8), Martin y los sistémicos de Sidney son aún más puntuales y proponen una teoría en la que los géneros son “procesos

sociales orientados a **objetivos** que siguen una serie de **etapas** en los que participan los hablantes como miembros de su cultura" (el énfasis es nuestro) (Martin, 1984/2010; Rose & Martin, 2012, p. 53).

Rose y Martin (2012) explican en mayor detalle lo que son los géneros pensando específicamente en la escritura. En primer lugar, afirman que los géneros son **sociales** debido a que cuando uno escribe, es ineludible la intención de querer comunicarse con los lectores, sin importar si éstos leen o responden a lo escrito de manera instantánea. Además, señalan que los géneros están orientados a cumplir determinados **objetivos** ya que siempre que uno escribe, existe un propósito por lo cual se lleva a cabo dicha escritura; incluso, uno puede sentirse desconcertado o frustrado si no se consigue dicho propósito. Por último, comentan que en los géneros es posible observar una serie de **etapas**: generalmente se deben seguir varios pasos para alcanzar un objetivo, no sólo uno.

1.4.2 Texto argumentativo

Siguiendo la tipología propuesta por Martin y Rose (2007; 2009; 2012)¹⁸ para géneros enseñados en los diferentes niveles educativos, se tienen al menos 22 variedades que dependen de sus propósitos sociales primarios. Entre los propósitos sociales se encuentran el involucrar, el informar y el evaluar (*engaging, informing, evaluating*). Para fines de esta investigación, únicamente se ahonda en los géneros que se practicaron durante la implementación, a saber, las historias y los textos argumentativos. Las historias se colocan dentro del primer propósito señalado por los autores, es decir, el involucrar, mientras que los textos argumentativos pertenecen al propósito de evaluar. Existen diferentes tipos de historias y se distinguen dos tipos de textos de corte argumentativo. Los autores subdividen a las historias en recuentos, anécdotas, *exemplum*, observaciones y narraciones¹⁹, mientras que a los textos argumentativos los clasifican en exposición o en discusión.

Con respecto a los dos tipos específicos de historias con las que se implementó la pedagogía de género se encuentran la anécdota, en la que se comparte una reacción

¹⁸ En el Apéndice A se ofrece la tipología completa.

¹⁹ Siguiendo las ideas de Rose y Martin (2007; 2009; 2012), el "exemplum" es una historia que se caracteriza por la evaluación del carácter o la conducta de una persona.

emocional a una historia, y la narración, en la que se resuelve una determinada complicación. Siguiendo la tipología de Martin y Rose, estos géneros comparten el hecho de que se presenta una secuencia temporal de eventos y que existe alguna complicación. La diferencia radica en si dicha complicación es resuelta o no al final de la historia: si no hay resolución, se trata de una anécdota; si, en efecto, se resuelve la complicación, entonces se habla de una narración. Dependiendo de si se trata de uno u otro tipo de historia, las etapas a seguir varían. En términos generales, ambas constan de tres etapas: en la anécdota se encuentran la orientación, el evento sobresaliente y la reacción, mientras que en la narración las etapas son la orientación, la complicación y la resolución.

En cuanto a los textos argumentativos y nuevamente de acuerdo con la tipología de Martin y Rose, existen dos tipos de textos: la exposición/argumentación, en el que se argumenta a favor de un punto de vista, y la discusión, en el que se discuten dos o más puntos de vista. Es necesario comentar que el género focal de esta investigación fue la exposición/argumentación, por lo que nos detenemos para describirlo con mayor detalle. En la Figura 1.3 reproducimos el esquema que los autores ofrecen para entender cómo se organiza la información en este género.

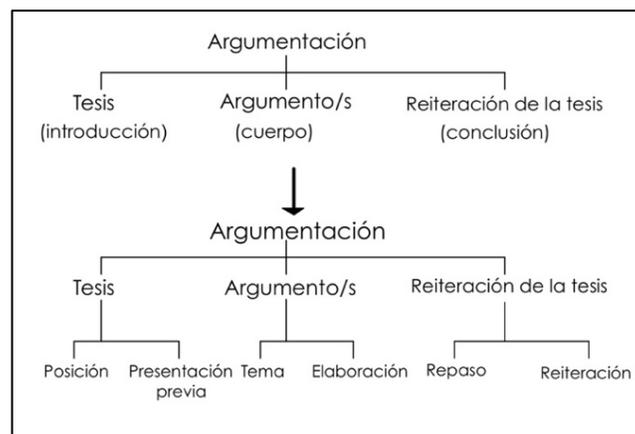


Figura 1.3 Esquema del desarrollo de la exposición/argumentación (Rose & Martin 2012/2018; p. 73) (Traducción propia)

Como puede observarse, la exposición/argumentación en términos generales consta de tres partes, la introducción, el cuerpo y la conclusión. Cada uno se caracteriza por contener los componentes principales de la argumentación: la tesis, los argumentos y la reiteración de la tesis, respectivamente.

Para fines pedagógicos, estos componentes se pueden deconstruir para así facilitar la comprensión de la organización del texto. En primer lugar, tenemos la **posición** del escritor con respecto a un determinado tema, es decir, su opinión, seguida de una **presentación previa** de cómo está organizado el texto. En segundo lugar, se encuentran los **argumentos** del cuerpo del texto, cada uno con su tema y elaboración respectivas. El **tema** hace alusión a la idea principal de un párrafo que además sirve de apoyo a la posición establecida en la introducción, mientras que la **elaboración** son los argumentos secundarios y ejemplos que apoyan dicho tema. Cabe añadir que en el cuerpo del texto se pueden encontrar tantos temas como se consideren necesarios, aunque generalmente se incluyen tres junto con sus elaboraciones. Incluso, es posible y bastante frecuente permitir que el punto de vista contrario sea expuesto si se le dedica un párrafo con las mismas características dentro del cuerpo del texto²⁰. En tercer lugar, se tiene el **repasso** que no es otra cosa que un resumen de las ideas ya expuestas y la **reiteración de la tesis/posición/opinión** inicial parafraseándola.

Antes de continuar, es necesario detenernos para hablar brevemente acerca del género central de la presente investigación: el ensayo que se escribe en los exámenes de certificación TOEFL iBT/IELTS²¹. En sus respectivos sitios web oficiales, se afirma que ambos exámenes de certificación miden la habilidad para escribir en inglés de forma clara y organizada siguiendo un estilo formal en un contexto académico universitario, ya sea a nivel licenciatura o posgrado. Más concretamente, los candidatos escriben un ensayo de estilo académico universitario ya sea en 30 minutos, en el caso del TOEFL iBT, o en aproximadamente 40 minutos para el IELTS. En el TOEFL iBT se espera que el candidato escriba un ensayo que responde a una pregunta haciendo uso de su experiencia personal u opinión, mientras que en el IELTS el candidato desarrolla un ensayo como respuesta “a un punto de vista, argumento o problema”.

Es importante señalar los puntos de contacto existentes entre la argumentación como la definen Martin y Rose, el ensayo de la sección de Producción Escrita del TOEFL iBT/IELTS, y los rasgos que caracterizan un ensayo académico a nivel de educación

²⁰ https://owl.purdue.edu/owl/general_writing/academic_writing/essay_writing/argumentative_essays.html

²¹ En el TOEFL iBT se denomina la Tarea Independiente de Escritura (*Independent Writing Task*) mientras que en el IELTS se denomina la Tarea 2 (*Task 2*). Para más información, se pueden consultar: <https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/about/content/writing/> <https://www.ielts.com/about/news-and-articles/article-question-types-ielts-academic-writing>

superior (University of Melbourne, *Tertiary Essay Writing*, sin año). Los puntos de contacto de estos tres tipos de texto se manifiestan concretamente de cuatro maneras: primero, en la organización general del texto, esto es, que el texto debe tener una introducción, un cuerpo y una conclusión; segundo, en la formulación de una tesis u opinión (la *posición* de acuerdo con Martin y Rose); tercero, en el proveer argumentos que fundamenten dicha tesis junto con argumentos secundarios que los apoyen (los *temas* y *elaboraciones* según Martin y Rose); y cuarto, en la reiteración de la tesis. Estos puntos de contacto son relevantes dado que el ensayo producido como parte de la sección de Producción Escrita del TOEFL iBT/IELTS es el género central de la implementación de la pedagogía de género en la presente investigación. Asimismo, los puntos explican la razón por la cual se decidió utilizar el término "ensayo académico" o "ensayo" para referirse a los textos argumentativos de los exámenes de certificación mencionados. Lo que se considera relevante es que los alumnos desarrollen su capacidad de generar ideas para apoyar una determinada opinión y fundamentar dicha postura de forma organizada. Esto tienen en común un ensayo académico y el ensayo TOEFL iBT/IELTS; ambos son textos argumentativos.

No obstante, reconocemos que el ensayo académico y el ensayo producido en el TOEFL iBT/IELTS no son iguales, genéricamente hablando. Moore y Morton (2005; p. 63) describen la alfabetización literaria que consideran subyace a la Tarea 2 del IELTS al señalar que en dicha tarea la escritura se considera, entre otras cosas, como una actividad espontánea que sirve para expresar una opinión; como un acto hortatorio²² en el que la anécdota o experiencia hacen las veces de evidencia; y como un ejercicio en el que los fenómenos del mundo real, léase fenómenos no abstractos, son sujetos propios de la escritura, la cual no se encuentra directamente relacionada con la lectura. Moore y Morton consideran que todas estas características se contraponen a la escritura académica e incluso proponen que la Tarea 2 del IELTS tiene mayor cercanía con otras formas públicas del discurso escrito: las cartas al editor o el editorial de un periódico. Sin embargo, a pesar de que en su propia opinión el ensayo tipo Tarea 2 del IELTS no es el modelo apropiado para la escritura en un contexto académico, conceden que llevar

²² Para Moore y Morton (2005), un acto hortatorio es una categoría deóntica referente a las tareas de escritura académica en las que se le pide al estudiante que comente qué tan deseable es que cierta acción se lleve a cabo o que cierta situación ocurra; tiene que ver con la noción de necesidad o si se debería de hacer algo.

a cabo ejercicios de producción escrita de este tipo generalmente favorece al progreso de la alfabetización de los estudiantes, particularmente en aspectos como la coherencia textual y la gramaticalidad.

1.4.3 El portafolio

Como fue comentado en el apartado § 1.1.2, es habitual que en la instrucción de la escritura como proceso cognitivo se conforme un portafolio con algunos de los textos escritos a lo largo del ciclo escolar. En su libro acerca de los principios que guían la práctica, la teoría y la investigación en el uso de portafolios, Hamp-Lyons y Condon (2000) establecen que, por un lado, un portafolio es una herramienta que tiene tres diferentes funciones (una pedagógica, otra evaluativa y otra para el desarrollo docente) y, por otro lado, que un portafolio cuenta con nueve características, tres de las cuales son esenciales: la recolección, la reflexión y la selección. Estas tres cualidades esenciales son controladas por el profesor y dependen del diseño del curso y la teoría en la que se basa. Cabe mencionar que en este estudio se controlaron estos aspectos. Esto es, desde un principio se decidieron qué textos formarían parte tanto del análisis del estudio, así como del portafolio que los estudiantes habrían de conformar. También se decidió por adelantado implementar una pedagogía de género en particular, la australiana, de la mano con otros dos enfoques para la enseñanza de la escritura. Además, se diseñó el curso de tal manera que los estudiantes se familiarizaran con dicha pedagogía y enfoques.

Como fue mencionado, un portafolio puede fungir como herramienta evaluativa. Hamp-Lyons y Condon (2000) comentan que el diseño de un portafolio normalmente conlleva algún tipo de ejercicio de escritura en el que se le pide al estudiante que realice una reflexión. Los autores añaden que esta reflexión puede ser ya sea respecto a la totalidad del portafolio o bien una autoevaluación en la que los estudiantes consideren detenidamente el camino recorrido, esto es, el proceso, para llegar a las versiones finales de cada texto y a la conformación misma del portafolio. Los autores resaltan la manera en que este ejercicio reflexivo le da al estudiante control sobre su propio aprendizaje; ya no es únicamente el profesor quien controla ese aprendizaje: el control es compartido con los estudiantes y entre ellos mismos.

Adicionalmente, los autores consideran que los portafolios son “instrumentos de colaboración por naturaleza” (p. 64).

Estas ideas con respecto a la función evaluativa de un portafolio y de los beneficios que le brinda al estudiante encuentran eco en otros autores. Por su parte, Hyland (2007) afirma que, si el portafolio incluye diferentes géneros, particularmente narraciones y géneros de escritura expositiva, tiene el potencial de destacar cómo los textos se organizan de diferentes maneras dependiendo del objetivo específico que se tenga. Por otro lado, el grupo de trabajo de Boccia *et al.* (2013), en su libro dedicado a la implementación de la pedagogía de género desde la tradición australiana en clases de Inglés como Lengua Extranjera (ILE o EFL por sus siglas en inglés), sugieren la conformación de un portafolio dado que éste promueve el desarrollo de una mirada crítica en los estudiantes respecto a sus propios textos, lo cual a su vez les permite escribir nuevas y mejoradas versiones de éstos. Las autoras aseveran lo motivante y educativo que puede resultar ser el poner en un solo lugar los distintos textos que cada sujeto escribió durante el curso porque de esta manera los estudiantes pueden observar más claramente las diferencias que existen entre diversos géneros y a su vez se familiarizan con los macro-géneros²³.

Aunado a lo anterior, existe una relación entre la escritura de textos caracterizados como los ensayos del TOEFL iBT/IELTS²⁴ y la conformación de un portafolio. Hamp-Lyons y Condon (2000) afirman que generalmente se reconoce que la escritura de este tipo de textos pone en desventaja a los estudiantes de inglés como L2 ya que desconocen las convenciones formales de dichos textos; a nuestro parecer, creemos que lo mismo aplicaría para estudiantes de ILE. No obstante, según los autores, estos estudiantes logran, hasta cierto punto, superar dicha desventaja gracias a la mayor cantidad de tiempo con el que cuentan conforme realizan su trabajo de escritura a lo largo del curso, integrando este trabajo en un portafolio.

²³ Dos ejemplos de macro-géneros son la revista y la antología (Boccia *et al.* 2013).

²⁴ A este tipo de textos también se les denomina ensayo *impromptu* o acelerado (*impromptu essay/speeded test*), ya que se trata de escribir bajo la constrictión de un periodo de tiempo limitado y específico.

1.5 La pedagogía de género de la LSF

El **objetivo** de la pedagogía de género es claro y conciso: distribuir el conocimiento de manera más equitativa (Rose & Martin, 2012). Esto no ha de sorprender si se considera que uno de los fundamentos teóricos de la pedagogía es el dispositivo pedagógico de Basil Bernstein, particularmente, el nivel de las reglas distributivas. Estas reglas se refieren a la manera en que está repartido el conocimiento entre los diversos grupos de estudiantes²⁵. Es por ello que la pedagogía se propone una redistribución de éste, de tal manera que los estudiantes en desventaja que han sido mencionados previamente también cuenten con él. Para ello, la pedagogía de género cuenta con un **diseño** que brinda "a los profesores las herramientas necesarias para superar la desigualdad de acceso, participación y resultados en sus salones de clase" (p. 6). Años más tarde, Rose (2016) puntualiza que el objetivo de la pedagogía es ayudar a los estudiantes a que logren tener dominio de un determinado género y de proveerlos con una orientación crítica hacia los textos a través de una práctica guiada.

En este apartado nos enfocaremos en explicar los orígenes de la pedagogía, así como los fundamentos teóricos detrás de ella. Luego, se habla acerca de su objetivo y su diseño para después continuar con una breve discusión de sus ventajas y algunas de las críticas que se le han hecho. Por último, se explican los criterios de evaluación que la misma pedagogía de género propone para determinar los efectos de su implementación.

1.5.1 Antecedentes

Para comprender el origen de la pedagogía de género es menester recordar los problemas del sistema educativo que se presentaron en Australia a finales de las décadas de los años 60 y 70. Fue en estos años cuando se observó que el sistema educativo, basado en el progresismo servía a los intereses de las familias profesionales de la clase media haciendo a un lado a un grupo de niños conformado por los hijos de inmigrantes, los hijos de la clase trabajadora y los niños indígenas que vivían en zonas rurales. Los profesores tomaron conciencia de que el "método global de lectura" (*whole language reading*) y la "escritura basada en el proceso" (*process writing*) enfocada en

²⁵ Estas reglas serán comentadas en el apartado § 1.5.2.

la experiencia personal que se practicaban en el salón de clase, aunados a la "ortografía inventada" (*invented spelling*) del grupo en desventaja mencionado, únicamente permitía la lectura de cuentos básicos con imágenes y la escritura de recuentos y observaciones sencillas en unas cuantas líneas (Rose & Martin, 2012).

Cabe agregar que el problema como tal no radicaba en los estudiantes que se encontraban en desventaja. Todos ellos hablaban inglés y recibían una alfabetización continua por parte de sus profesores. La raíz del problema se encontraba en el hecho de que esta población de estudiantes simplemente no era capaz de utilizar los recursos lingüísticos con los que ya contaba para aprender a leer y escribir siguiendo el método global y la escritura basada en el proceso. Esto es, lo que el sistema educativo les ofrecía no era lo óptimo para permitir el desarrollo adecuado de la lectura y la escritura (Rose & Martin 2012).

Esta era la situación que dio pie a dos programas y dos proyectos que formaron parte de una investigación-acción cuyo resultado fue la pedagogía de género. Todo comenzó cuando Joan Rothery, lingüista educativa considerada como la principal co-arquitecta de la teoría (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012) intentaba resolver el problema descrito arriba, y se acercó a Jim Martin de la Universidad de Sídney para pedirle ayuda. Fue así como inició el primero de estos programas que fue el **Programa para Escuelas en Desventaja** (*Disadvantaged Schools Program*) en la zona de Sídney más densamente poblada y con mayor pobreza. El resultado de este programa fue la instrucción de la escritura basada en los géneros discursivos (*genre-based pedagogy*²⁶) como un enfoque completamente innovador para la alfabetización explícita. Los resultados positivos que tuvo este enfoque en los estudiantes en desventaja se extendieron más tarde al resto de la población estudiantil de educación primaria y de Sídney llegó en poco tiempo a las escuelas de Nueva Gales del Sur. El éxito de la pedagogía fue de tal magnitud que para mediados de los años 90 ya formaba parte del plan curricular de las escuelas primarias a nivel nacional (Rose & Martin, 2012).

Sin embargo, ese fue únicamente el comienzo ya que también surgieron dos proyectos más como parte de esta investigación-acción. Por un lado, se tiene el

²⁶ Los mismos Rose y Martin aclaran que el nombre original fue "pedagogía basada en género", pero que más tarde se decidió acortar el término tal y como se le conoce actualmente "pedagogía de género" (Rose & Martin, 2012).

proyecto **Lenguaje y Poder Social** (*Language and Social Power project*) que empezó a mediados de los años 80 y en el cual se produjeron diversos materiales referentes a géneros textuales. Fue en este momento cuando las contribuciones de Joan Rothery, Mike Callaghan y Mary Macken-Horarik fueron esenciales para el desarrollo de lo que después se convertiría en el Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA). Por otro lado, se tiene el proyecto **Escríbelo Bien** (*Write it Right*) de 1990 a 1994 cuando se incorporaron las materias de la educación secundaria y se consideró la relación entre la escuela a este nivel y el discurso laboral. El foco fueron las industrias de la ciencia, los medios, los lugares de trabajo administrativos, y asignaturas tales como ciencias naturales, inglés, geografía, historia y matemáticas (Rose & Martin, 2012).

En la recta final de esta investigación acción, se tiene el programa **Leer para Aprender** (*Reading to Learn-R2L*) que comenzó a partir de finales de los años 90. Este programa, que inicialmente se pensó para ayudar a los estudiantes australianos indígenas, se encargó de reunir la pedagogía de género y la investigación lingüística realizada en el plan de estudios (*language across the curriculum*) con las estrategias para la lectura desarrolladas por la Universidad de Canberra. Más adelante se transformó en un programa de capacitación y una metodología integral para profesores de primaria, secundaria y educación superior (Rose & Martin, 2012).

1.5.2 Fundamentos teóricos

En palabras de los propios Rose y Martin (2012), su principal inspiración fue la sociología de Basil Bernstein quien fue colaborador de Halliday desde principios de los años 60 en el Reino Unido. De Bernstein retoman su **dispositivo pedagógico**, el cual se refiere al sistema educativo de una sociedad. Este dispositivo funciona en tres niveles: las reglas distributivas (distribución del conocimiento a los diferentes grupos de estudiantes); las reglas de recontextualización (el conocimiento producido en un contexto se recontextualiza en la educación como un tipo diferente de conocimiento); y las reglas evaluativas (la evaluación continua es esencial en todos los niveles de educación y especialmente para el significado de todo el dispositivo pedagógico).

Adicionalmente, Rose y Martin (2012) retoman las ideas detrás del desarrollo del lenguaje llevadas a cabo desde la LSF, las cuales fueron discutidas en el apartado §1.3. De los estudios de caso realizados por Halliday con su hijo Nigel y por Painter con su hijo

Hal, recuperan el principio fundamental de que un aprendizaje lingüístico exitoso depende de la **orientación a través de la interacción en el contexto de experiencias compartidas** (*guidance through interaction in the context of shared experience*). En los ejemplos que ofrecen de este tipo de interacciones entre adulto e hijo, el adulto provee un modelo que su hijo después demuestra haber apropiado, lo cual, afirman los autores, permite observar cómo las experiencias compartidas (por ejemplo, un paseo al zoológico y una comida) y sus respectivos recuentos posteriores siguen el modelo presentado por el adulto. En otras palabras, el adulto brinda un modelo para que el niño lo conozca y se familiarice; el niño requiere de este modelo y necesita del adulto para poder reproducirlo hasta que meses después el niño es capaz de producirlo de manera independiente sin que sea necesario que el adulto tenga que volver a proveérselo.

Rose y Martin (2012) consideran que el proveer modelos de los cuales el niño más tarde se apropiará paulatinamente ejemplifica claramente la noción de Bruner de **andamiaje** (*scaffolding*)²⁷. Esta idea de andamiaje “capta el papel transicional que desempeña la supervisión y orientación de los cuidadores y profesores, que ayuda a los niños a ser más competentes en su camino hacia la independencia”. (p. 61). Rose y Martin aceptan que esta noción de andamiaje se deriva de la **zona de desarrollo próximo** (ZDP) de Vygotsky cuya definición se ofreció en el apartado §1.1.3. Por otro lado, cabe añadir que esta noción de andamiaje se puede relacionar con el proceso de alfabetización de los estudiantes. Cope y Kalantzis (1993) señalan que una alfabetización por medio de la instrucción de los géneros discursivos implica los roles que asumen el estudiante y el profesor dentro del salón de clase: el primero como aprendiz y el segundo como experto en la lengua, en cómo ésta funciona y en cuáles son sus funciones. No obstante, los autores enfatizan que la supervisión y orientación por parte del adulto, aplicado al contexto escolar, hace manifiesta la importancia del papel que tiene el **diálogo** que se establece entre el profesor y el estudiante. Dicho diálogo permite al profesor preparar al estudiante para que pueda realizar las tareas exitosamente y para darle seguimiento.

Por último, cabe añadir que Martin y Rose (2008) no dudan en afirmar la importancia de los aportes de Halliday. Tanto la teoría lingüística funcional que

²⁷ Rose y Martin le dan crédito a Wood por haber introducido dicho término en 1976.

desarrolló, la LSF explicada en el apartado §1.2, así como la ayuda directa que les brindó, permean la teoría detrás de la pedagogía de género. Esto se observa de modo aún más concreto en los criterios de evaluación que Rose y Martin desarrollaron para evaluar la efectividad de la pedagogía, los cuales son descritos en detalle en el apartado §1.5.4.

1.5.3 Ventajas y críticas

Son numerosas las ventajas de la pedagogía de género. Concretamente, Hyland (2016) señala siete ventajas que la caracteriza²⁸. Esta pedagogía es **explícita** ya que esclarece lo que ha de aprenderse a la vez que es **sistemática** dado que provee un marco de trabajo que permite enfocarse en lo lingüístico y en los contextos. Además, está **basada en las necesidades de los estudiantes** porque estas necesidades se ven reflejadas en los objetivos y los contenidos del curso. Asimismo, **apoya a los profesores** en el papel central que ocupan en el andamiaje del aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, este tipo de instrucción no sólo **empodera** al darle a los estudiantes acceso a los patrones de los textos que son valorados, sino que también es **crítica** al proporcionar a los estudiantes los recursos para desafiar al discurso valorado. Finalmente, la pedagogía **concientiza** porque aumenta la conciencia del profesor respecto de cuáles son los textos con los cuales ha de ayudar a los estudiantes.

Además de las siete ventajas señaladas, otro de los aspectos positivos de la pedagogía de género es su **inclusión del aspecto social**. Es posible ver a esta pedagogía como una fuerza que se contrapone al individualismo que caracteriza a la instrucción de la escritura como proceso cognitivo (Hyland, 2003). Recordemos que la escritura como proceso tiene al escritor como foco de interés y deja de lado el aspecto social, algo que en definitiva no es un rasgo de la pedagogía de género. Por el contrario, esta pedagogía está orientada hacia lo social. Basta recordar la definición de género descrita en el apartado §1.4.1 en la que Rose y Martin enfatizan que los géneros son procesos sociales (Martin, 1984/2010; Rose & Martin, 2012).

²⁸ Como fue comentado en el apartado §1.1.3, existen distintas tradiciones para el estudio del género discursivo, cada una con una forma particular de enseñanza. El recuento que Hyland realiza de las ventajas de la pedagogía de género aplica a todas estas tradiciones.

Adicionalmente, desde el punto de vista instruccional, la pedagogía de género, particularmente la basada en la LSF pone al alcance de los profesores de escritura el **Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA)** para ayudar a los estudiantes que más lo necesitan. La pedagogía fue concebida no sólo como una herramienta más que el profesor puede incluir en sus prácticas docentes, sino que fue pensada como un proyecto cuya finalidad fuera, como se comentó en el apartado anterior, el contribuir a que el conocimiento fuera distribuido de manera más equitativa. Dicho de otra manera, que el desempeño de los estudiantes fuera más uniforme sin importar las diferencias en cuanto la experiencia previa que los estudiantes pudieran tener respecto a su exposición a diferentes géneros antes de su ingreso al sistema escolar (Rose y Martin (2012). En efecto, el CEA, además de poder ser visto como la culminación de los programas y proyectos que formaron parte de una investigación-acción de gran alcance, también constituye una herramienta de gran utilidad para la enseñanza de la escritura de diversos géneros. De ahí que el CEA represente una pieza fundamental en el presente estudio y que haya sido aplicado con el grupo experimental en el Curso Avanzado de Producción Escrita en inglés en la ENALLT.

En los programas de producción escrita, la **etapa de construcción conjunta** del CEA ha sido una innovación determinante para la pedagogía tanto de la lectura como de la escritura (Painter, 2017). El maestro hace las veces de escriba para los estudiantes ayudándolos a armar el andamiaje que los alumnos utilizarán para construir un texto modelo utilizando sus contribuciones al mismo tiempo que promueve la discusión del lenguaje utilizado. Es así como es posible observar en estos programas escolares la semejanza entre el papel del maestro y el rol del adulto al que se refiere Halliday cuando un niño desarrolla el lenguaje, o bien entre el adulto que ayuda al niño a aprender como lo plantea Vygostky con su ZDP. Bien podría considerarse al maestro del salón de clase como el adulto – con mayor experiencia y dominio de la lengua, la escritura y los géneros discursivos – que ayuda a los estudiantes a que aprendan a leer y a dominar la escritura de diferentes géneros textuales.

A pesar de estas bondades de la pedagogía de género basada en la LSF, también se le ha criticado. Una de las críticas, también dirigida a la pedagogía del Inglés con Propósitos Específicos, tiene que ver con las descripciones que ofrece respecto de los contextos en los que los géneros se dan. Se afirma que estas descripciones no son

tan completas como las que, por ejemplo, ofrece la Nueva Retórica (Hyon, 1996). Asimismo, en su libro dedicado a la escuela de género australiana, Cope y Kalantzis (1993) señalan que existen diferencias de opinión en aspectos lingüísticos y pedagógicos por parte de otros teóricos que pertenecen a dicha escuela, particularmente los puntos de vista de Kress, de Hasan y de los autores mismos.

Con respecto a las diferencias que se tienen a nivel lingüístico, Cope y Kalantzis (1993) destacan que la idea de Martin de clasificar los géneros basándose en la práctica educativa no es compartida por Kress. Éste considera dicha clasificación como un nuevo formalismo en el cual se presenta a los estudiantes la manera 'correcta' de escribir un determinado texto a través de modelos y explicaciones de estructuras esquemáticas. Por su parte, Hasan quien se alinea más con el análisis que Halliday hace del registro, concuerda con Kress al argumentar que la manera en que Martin aborda al género, no separando lo textual de lo lingüístico²⁹, permite que se corra el riesgo de caer fácilmente en un formalismo estructural al ver al texto como un producto ya concluido en lugar de verlo como un proceso cuyo contexto debe ser descrito para sacar a flote las relaciones textuales y sociales.

Desde el punto de vista pedagógico, existen argumentos en contra del Ciclo Enseñanza/Aprendizaje. Cope y Kalantzis (1993) afirman que la etapa de deconstrucción no se realiza de manera crítica y que es simplemente prescriptiva. Además, aseveran que el hecho de que la propuesta pedagógica de Martin tenga la imagen de un ciclo da una falsa impresión ya que en realidad el proceso pedagógico subyacente es lineal. Añaden que en realidad se trata de un regreso a la pedagogía tradicional de transmisión que, al no cuestionar la validez de los géneros, les otorga poder y que estos géneros son enseñados únicamente porque los grupos de estudiantes que la alfabetización escolar ha puesto en desventaja no los dominan.

Sin embargo, cabe aclarar que los desacuerdos señalados son considerados como algo positivo. Los teóricos que pertenecen a esta escuela de género están de acuerdo en el género-como-principio (*genre-as-principle*) y, pedagógicamente hablando, todos concuerdan en la importancia de hacer explícita la estructura textual

²⁹ Martin aboga por 'una teoría semiótica de lo social' que analiza directamente el texto y considera que un lector con literacidad crítica podrá averiguar todo lo que necesita saber del contexto social del texto para fines del análisis semiótico al ir separando (*disentangling*) los estratos de registro, género e ideología en el texto (Cope & Kalantzis, 1993).

y cómo se relaciona a la actividad social (Cope & Kalantzis, 1993). Además, a pesar de sus objeciones al CEA, Cope y Kalantzis distinguen a ciertos grupos de estudiantes que provienen de culturas históricamente marginalizadas y afirman que, por no pertenecer a la clase media, pueden observar con mayor facilidad ciertos rasgos en los textos — como los intereses ocultos y los engaños lingüísticos — que los estudiantes de clase media asumen como normales o naturales. Los autores claramente señalan que, para esta población, precisamente por ser marginalizada, discutir la relación entre la forma textual y el propósito social se convierte en una tarea más directa, lo cual les permite asimilar la estructura y el propósito de los géneros de éxito educativo y poder social (*genres of educational success and social power*).

1.5.4 Criterios de evaluación

En la tabla 1.3 se reproducen la serie de criterios utilizados para constatar los resultados de la implementación de género que fueron propuestos por Rose y Martin (2012). Rose y Martin organizan los criterios en tres grupos: (I) Contexto, (II) Discurso y (III) Gramática y cuestiones gráficas. Para cada uno de estos criterios formulan una pregunta que ayuda a determinar el puntaje que se le otorga al texto respecto de ese criterio en particular en una escala de 0 a 3 de tal suerte que el puntaje máximo es de 42 si se consideran los catorce criterios.

CONTEXTO	
[Se hacen juicios rápidos sobre estos criterios del contexto]	
Propósito	¿Es apropiado y está bien desarrollado el género para la finalidad del texto?
Etapas³⁰	¿Pasa por las etapas necesarias? ¿Está bien desarrollada cada una de ellas?
Fases	¿Está bien organizada la secuencia de fases en el texto?
Campo	¿El escritor entiende y explica bien el campo en los textos informativos? ¿Construye bien la trama, el marco y los personajes en las historias? ¿Describe adecuadamente las cuestiones a debatir en las argumentaciones?
Tenor	¿El escritor consigue involucrar al lector en las historias, convencer en las argumentaciones e informar objetivamente en los textos informativos?
Medio	¿Hasta qué punto utiliza la lengua escrita necesaria para el nivel escolar? ¿Es «demasiado oral»?

Tabla 1.3 Criterios de evaluación de la escritura (Rose & Martin 2012/2018; pp. 323-324/p. 298) (Traducción propia)

³⁰ Las **etapas** son componentes relativamente estables y predecibles de la organización de un género que son fácilmente reconocibles al estudiar distintos textos que pertenecen al mismo género. Las **fases** son el conjunto de recursos que conforman una etapa genérica, cumplen con una función particular y consisten en uno o más mensajes. Adicionalmente, son más variables y pueden pertenecer a un texto en particular, además de poder estar presentes o no y sucederse en distintas secuencias (Martin & Rose, 2008).

DISCURSO	
[Los criterios relativos al discurso se marcan en el texto para dar una visión objetiva]	
Ideación	¿Cuáles son los recursos léxicos del escritor? ¿Utiliza bien el léxico para construir el campo?
Valoración	¿Cuáles son los recursos de valoración que tiene el escritor? ¿Utiliza bien la valoración para involucrar, convencer y evaluar?
Conexión	¿Existe una relación lógica y clara entre todas las oraciones?
Identificación	¿Está claro a qué o quién se refiere en cada oración?
GRAMÁTICA Y CUESTIONES GRÁFICAS	
[Se realizan juicios rápidos sobre criterios gramaticales de manera holística]	
Gramática	¿Hay variedad en la estructura de las oraciones y de los grupos de palabras adecuada para el nivel? ¿Se utilizan correctamente las normas gramaticales de la lengua escrita?
Ortografía	¿Están bien escritas las palabras?
Puntuación	¿Se utiliza la puntuación correctamente?
Presentación	¿Se utilizan párrafos? ¿Se lee bien la letra? ¿Tiene un formato claro? ¿Se utilizan ilustraciones/esquemas de forma adecuada?

Tabla 1.3 Criterios de evaluación de la escritura (Rose & Martin 2012/2018; pp. 323-324/p. 298) (cont.)
(Traducción propia)

Cabe añadir que estos criterios retoman los conceptos discutidos en el apartado dedicado a la LSF, particularmente los que se enfocan en las metafunciones (apartado §1.2.3) y las nociones de campo, tenor, medio y género (apartado §1.2.4). Además, estos criterios empleados para determinar puntajes cuantitativos permiten, por un lado, una medición precisa del crecimiento de los estudiantes, y, por otro lado, una comparación entre las tasas de crecimiento de quienes han sido enseñados con la pedagogía de género y las tasas de crecimiento promedio (Rose & Martin, 2012). La intervención educativa realizada en Australia en una población constituida por estudiantes de educación básica y media demostró un crecimiento del 30-40% (el doble del crecimiento promedio) y un decremento del 20-30% en la brecha entre los alumnos de rendimiento bajo, rendimiento promedio y alto rendimiento con quienes se implementó la pedagogía de género en un periodo de 3 "semestres", equivalentes a aproximadamente 30 semanas de clase (Rose & Martin, 2012/2013).

1.6 El Ciclo Enseñanza/Aprendizaje

Recordemos que en el presente estudio se llevó a cabo la implementación de la pedagogía de género basada en la LSF, por lo que el Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA) ocupó un lugar primordial. Como ya fue explicado en apartados anteriores, la pedagogía de género para la escritura de textos fue desarrollada a partir de las ideas

de Jim Martin en *Language, register and genre* (Martin 1984/2010) donde sienta las bases teóricas de lo que se conoce como la Escuela de Sídney de análisis de género. Este modelo fue desarrollado por un grupo de lingüistas adscritos a la LSF, entre ellos el propio Martin, junto con Joan Rothery, Frances Christie y David Rose, entre muchos otros que participaron en una serie de programas y proyectos de investigación-acción. Cabe agregar que, aunque la pedagogía fue desarrollada pensando en estudiantes cuya primera lengua era el inglés, esto no ha excluido la posibilidad de utilizarla a nivel mundial en otras lenguas maternas.

Recordemos también que una de las principales contribuciones de la pedagogía de género basada en la LSF ha sido el CEA, el cual es un ciclo que promueve el desarrollo de lo que se ha denominado alfabetización de género en la educación. Este ciclo ha tenido distintas variantes a lo largo de los diferentes proyectos y programas que formaron parte de la investigación-acción. Para este estudio se utilizó la versión que consta de cuatro etapas desarrolladas durante el proyecto **Lenguaje y Poder Social** (*Language and Social Power project*) a principios de los años 90. La Figura 1.4 presenta una versión simplificada de la versión del CEA implementada en la presente investigación.

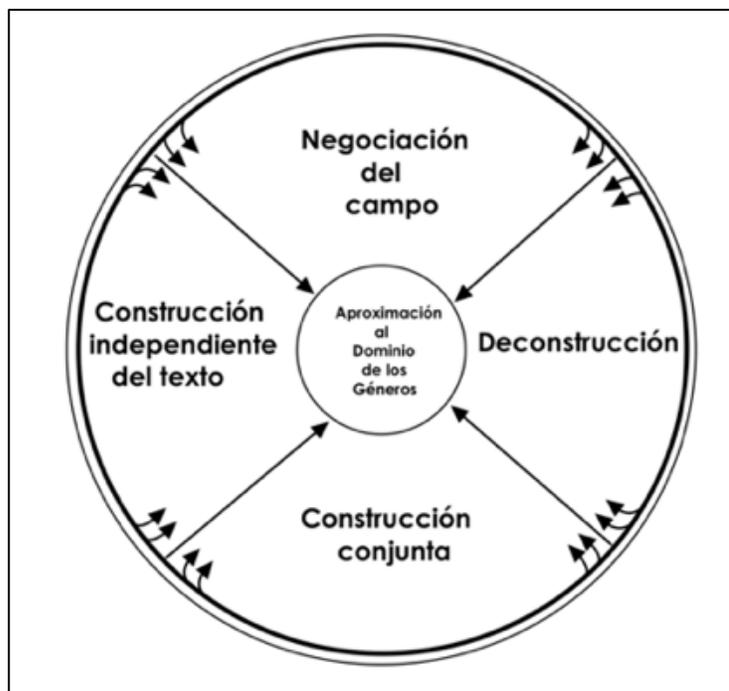


Figura 1.4 Versión simplificada del Ciclo Enseñanza/Aprendizaje del proyecto Lenguaje y Poder Social (Rose & Martin, 2012/2018; p-70)
(Adaptación y traducción propia)

Como se puede observar, son cuatro las etapas que conforman esta versión del ciclo: Negociación del campo (NC), Deconstrucción (D), Construcción Conjunta (CC) y Construcción Independiente (CI). Las primeras dos etapas son de preparación para la escritura, mientras que las últimas son de producción como tal. Es menester agregar que el ciclo es flexible ya que permite el ingreso a éste dependiendo de las necesidades del grupo, las cuales el profesor ha detectado. Esto quiere decir que, aunque generalmente siempre se comience por negociar el campo, en cualquier momento de la instrucción de un género es posible detenerse el tiempo requerido en una etapa o bien regresar a otra anterior hasta que los estudiantes estén preparados para continuar hasta llegar a la escritura independiente de un texto. Por otro lado, nótese el círculo en el centro que resume el objetivo del CEA que es aproximarse al dominio de los géneros. Nótese también las flechas en el círculo exterior que al mismo tiempo que relacionan las etapas del ciclo, indican la posibilidad de moverse hacia delante o hacia atrás en las distintas etapas.

Los apartados a continuación describen con mayor detalle las etapas del CEA explicando lo que se espera por parte del profesor y de los estudiantes para poder lograr el dominio de un género en particular. Para llevar a acabo esta descripción echaremos mano no solamente de Rose y Martin (2012), sino también del trabajo de Boccia, Brain, Dorado, Farías, Gauna, Hassan, y Perera de Saravia (2013), profesoras que se han preocupado por el papel que tienen los textos como organizadores de constructos y quienes además se han interesado en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) y en la investigación en temas relacionados con los aspectos funcionales del lenguaje³¹.

En su libro *Working with Texts in the EFL Classroom*, este grupo de trabajo no solamente explica cómo funciona el CEA, sino que además lo hace de manera accesible a quienes no están familiarizados con la LSF. En esta publicación se comentan una serie de ajustes que se sugiere realizar cuando el ciclo sea utilizado en cursos de ILE. Esto resulta de gran utilidad para quienes imparten clases de este tipo y/o cursos de

³¹ Este grupo de trabajo forma parte del Profesorado de Inglés (*EFL Teacher Training College*) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina.

producción escrita en general que deseen implementar la pedagogía de género por primera ocasión y no necesariamente conozcan la LSF.

1.6.1 Negociación del campo (NC)

En esta primera etapa de preparación se sientan las bases necesarias para desarrollar el tema en cuestión y poder escribir sobre éste en etapas posteriores del CEA; es por ello que esta etapa tiene un doble objetivo (Boccia *et al.*, 2013). El primero de estos objetivos es activar los conocimientos previos de los estudiantes, o bien comenzar a construir dicho conocimiento en caso de que los alumnos no cuenten con él. El segundo de los objetivos es trabajar en el vocabulario y las estructuras gramaticales de una determinada área de la experiencia, es decir, la **léxico-gramática** de un determinado **campo** si utilizamos la terminología de la LSF. A pesar de que se exploran las opciones tanto de vocabulario como de la gramática, es menester señalar que se hace énfasis en el vocabulario que será requerido más adelante cuando los estudiantes escriban un texto, ya sea de manera conjunta con sus compañeros de clase o de modo individual. También es importante subrayar que la NC se caracteriza por la construcción y la organización de la experiencia (Boccia *et al.*, 2013). Esto es, no se trata únicamente de llevar a cabo ejercicios de lluvia de ideas para repasar conocimientos previos o para generar conocimiento nuevo. Más bien se trata de que el profesor funja como guía para que los estudiantes analicen dicho conocimiento del mundo y establezcan relaciones y jerarquías de una manera organizada. Boccia *et al.* aseguran que esto les permite a los alumnos ver al mundo desde otro punto de vista, uno en el que existen cosas y procesos que se interrelacionan con otras cosas y procesos, y que ambos pueden ser caracterizados de manera muy particular. Por último, es relevante señalar que esta construcción y organización de la experiencia se observa claramente cuando se utilizan tablas, listas o gráficas en la NC. Esto se debe a que este tipo de recursos sirven para mostrar una manera muy concreta de representar un posible ordenamiento de la experiencia.

En cuanto a la implementación de esta etapa inicial del CEA en cursos de ILE, existen dos consideraciones, ambas señaladas por Boccia *et al.* (2013). La primera consideración se relaciona con los recursos lingüísticos, especialmente el vocabulario. Las autoras advierten que en la etapa de NC es muy probable que se tenga que recurrir

a la traducción de términos de la primera lengua al inglés y que es el profesor quien debe de ayudar a los estudiantes a clasificar o categorizar este nuevo vocabulario en sustantivos, adjetivos, adverbios y frases preposicionales. Esta “negociación” concreta que se lleva a cabo del lenguaje agiliza su futura utilización en etapas posteriores del CEA, particularmente en la etapa de deconstrucción de los textos, ya que auxiliarán a facilitar su comprensión. Esta agilización nos lleva a la segunda consideración que el grupo de la Universidad Nacional de Cuyo hace, específicamente en el contexto del ILE: que se podría pensar que se le dedica demasiado tiempo y esfuerzo a esta etapa del CEA. Sin embargo, aseguran que esta dedicación bien vale la pena ya que rinde frutos en etapas posteriores del ciclo; incluso, aseveran que ayuda a ahorrar tiempo.

1.6.2 Deconstrucción del texto (D)

En términos generales, son dos los rasgos que caracterizan esta segunda etapa de preparación. En primer lugar, es en esta deconstrucción en la que los estudiantes toman textos modelo que el profesor provee para analizar el **contexto de cultura** y el **contexto de situación** (Rose & Martin, 2012). El análisis del contexto de cultura implica averiguar cuál es el propósito social del género, quién hace uso de éste y las razones por las cuales lo utilizan mientras que el análisis del contexto de situación implica determinar el campo, el tenor y el medio. Es decir, se trata de explorar cuál es el tema en cuestión, cuál es la relación que existe entre quienes participan en el uso de dicho género y cómo se ve afectado el lenguaje que se emplea en los textos estudiados.

De este análisis contextual de los textos modelo se desprende la segunda característica de la Deconstrucción que es observar de manera concreta cómo ambos contextos se ven reflejados directamente en los textos modelos (Boccia *et al.*, 2013). Para ello, el profesor dirige la atención de los alumnos hacia la estructura interna del texto, esto es, hacia las distintas etapas que sigue el texto y los recursos lingüísticos utilizados, promoviendo así una reflexión acerca de cómo dichas etapas y recursos dependen de los contextos de cultura y de situación. Por un lado, para asegurarse de que un texto cumpla con su función, Boccia *et al.* (2013) recomiendan que los alumnos estudien las diferentes etapas que conforman el texto, que identifiquen cuál es la función que cada una de ellas cumple y que las etiqueten con un nombre que refleje claramente dicha función. De esta manera, se facilitará su aprendizaje y

consecuentemente su utilización al momento de escribir un texto. Por otro lado, el trabajo en la léxico-gramática que se inició en la NC continúa en esta etapa de deconstrucción para así seguir sentando las bases para la futura redacción de un texto del mismo género. No obstante, el énfasis en la Deconstrucción es ahora en las estructuras típicas del género.

Con respecto a la implementación de esta segunda etapa de preparación del CEA en cursos de ILE, existen tres consideraciones señaladas por Boccia *et al.* (2013). En primer lugar, resaltan que es esencial que el profesor se asegure que los estudiantes comprendan cuál es el contexto social en el que se da el género ya que dicho contexto les puede ser ajeno, o bien puede que la manera en que se dé una determinada interacción social por medio de un género se lleve a cabo de forma distinta. En segundo lugar, dado que es en esta etapa en la que se introduce y practica en gran medida la léxico-gramática requerida para realizar el género, es menester asignar el tiempo suficiente hasta que los estudiantes se sientan cómodos con dicha léxico-gramática. Para facilitar esta labor recomiendan recurrir a los ejercicios que los manuales de lengua proveen y complementarlo con los que se consideren necesarios.

En tercer lugar, las autoras recalcan que el papel del profesor en la Deconstrucción es crucial para lograr que los estudiantes se percaten que los textos ocurren en determinados contextos, que tienen una función particular y cómo logran cumplir dicha función³². Además, resaltan el carácter explícito de la discusión de los contextos de cultura y situación, así como las cualidades semánticas y léxico-gramaticales de un texto. Añaden que dicha discusión debe ser vista como necesaria para permitir a los estudiantes no solamente hablar acerca de los textos sino también más tarde poder apropiarse de ellos y así ir desarrollando su alfabetización.

1.6.3 Construcción conjunta (CC)

Es en esta primera etapa de producción, la etapa de CC en la que, mediante las contribuciones individuales de los integrantes de la clase, se construye un texto que cumple con las mismas características que se han trabajado en las dos etapas de preparación del CEA (Rose & Martin, 2012; Boccia *et al.*, 2013). Dicho de otra manera,

³² Agregan que esto implica una tarea previa por parte del profesor la cual consta de un estudio minucioso de las características del género que se está trabajando.

es el momento en el que el grupo en conjunto escribe un texto del mismo género que el estudiado en las etapas de NC y D³³. Por su parte, el profesor hace las veces de escriba quien anota en el pizarrón lo que los alumnos le indican. Mientras escribe, formula preguntas que promueven tanto la integración como el reforzamiento de las características contextuales, funcionales y lingüísticas del género meta. Dado que no todas las contribuciones hechas son igualmente bien logradas, es en este momento en el que el profesor detecta aquellas que necesitan ser refinadas y promueve una mejor concepción de éstas; incluso, es posible que el profesor mismo proponga explícitamente la reformulación si se percata de que los estudiantes no logran hacerlo. De esta manera la construcción conjunta da lugar a un texto que contiene las ideas de los alumnos y que a su vez ya presenta los ajustes requeridos para ser considerado como perteneciente al género que se está trabajando y por ende logra su función comunicativa.

Cuando se implementa el CEA, la construcción conjunta debe ponerse en marcha incorporando algún tipo de cambio (Boccia *et al.*, 2013). Este cambio puede ser a nivel del campo, del tenor o del medio. Por ejemplo, el tema puede variar; la relación entre los participantes puede ser diferente, o bien el medio puede pasar de escrito a oral. Estas variaciones en la CC requieren que nuevamente se realice algún tipo de trabajo de preparación similar a lo que se hizo en la NC (Rose & Martin, 2012; Boccia *et al.*, 2013).

Adicionalmente, es esencial indicar que la CC generalmente se lleva a cabo más de una vez. Si bien Boccia *et al.* (2013) afirman que este trabajo colaborativo mantiene el interés y motivación de los estudiantes, también advierten que proporcionar a los alumnos un solo texto modelo ideal quizá no es suficiente ya que la CC representa un acercamiento inicial a un género en particular. De ahí que la redacción de más de un texto en la etapa de CC sea recomendada, en ocasiones a nivel grupal o inclusive en pequeños grupos. Asimismo, las autoras agregan que la múltiple puesta en marcha de

³³ Boccia *et al.* afirman que es posible llevar a cabo la CC en pequeños grupos si así se considera necesario (ver más abajo). El trabajo en pequeños grupos también fue el caso de la presente investigación (ver capítulo 3).

la CC generalmente es necesaria con aquellos estudiantes que aún tienen problemas y no están listos para la siguiente etapa del CEA.

En lo que concierne a la implementación de la etapa de CC en la clase de ILE, Boccia *et al.* (2013) aseguran que existen dos consideraciones importantes. El primer punto que las autoras destacan es que el trabajo de preparación llevado a cabo en esta etapa es vital si se consideran las distintas tareas que los estudiantes de ILE muy probablemente deben realizar simultáneamente. Esto es, al mismo tiempo que se familiarizan con un tema, los alumnos están descifrando cómo escribir un texto que pertenece a un género en particular, uno que quizá desconozcan en su propia cultura o nunca hayan escrito, y se encuentran adquiriendo nueva léxico-gramática. El segundo punto por considerar se refiere al momento en que se ha completado la CC cuando las autoras sugieren que se le dedique tiempo a una discusión en la que los estudiantes reflexionen acerca de lo que “[los alumnos] consideran han aprendido acerca de los textos” (p. 27). Esta reflexión puede comenzar a realizarse en pequeños grupos que contestan una serie de preguntas que les sirven de guía y cuyas respuestas plasman por escrito, organizándolas en un diagrama³⁴. Aunque admiten que a los estudiantes les puede resultar difícil esta discusión en la que se discute el lenguaje y se escribe acerca de éste, consideran que la actividad es productiva dado que les permite a los alumnos a convertir esta reflexión en un ejercicio habitual.

A manera de resumen, cabe destacar que lo realizado en esta etapa de CC (es decir, el trabajo colaborativo en la escritura con la ayuda del profesor junto con la puesta en marcha de la CC en múltiples ocasiones acompañado de la reflexión por parte de los estudiantes acerca de lo que han aprendido sobre el género) pone de manifiesto el andamiaje que prepara a los estudiantes para facilitarles la escritura de un texto de manera individual en la siguiente etapa del CEA (Boccia *et al.*, 2013).

1.6.4 Construcción independiente (CI)

Finalmente, es en esta segunda etapa de producción cuando los estudiantes llevan a cabo un ejercicio de escritura de un texto del mismo género que se ha trabajado en etapas anteriores del CEA, pero ahora de manera individual. Dado que se recomienda

³⁴ Estas preguntas tienen que ver con el propósito de cada etapa del texto, el lenguaje que se necesita en general, así como ejemplos concretos de la léxico-gramática que se requiere.

asignar un texto de tema similar al que han estado analizando, es preciso señalar que antes de que la escritura independiente ocurra, de nuevo es necesaria una preparación previa al igual que ocurre en la CC (Rose & Martin, 2012). En el caso particular de la clase de ILE, dicha preparación permite al profesor asegurarse que los estudiantes dominan las estructuras gramaticales necesarias para el género, además de proveer el léxico nuevo que pudiese ser requerido. Es aquí donde el papel del profesor y la retroalimentación ocupan un lugar de gran relevancia en la CC, incluyendo los cursos de ILE.

Como experto no solamente de la lengua sino también del género, el profesor brinda a los alumnos retroalimentación relacionada con la naturaleza funcional del texto (Boccia *et al.*, 2013). Si bien se hace una revisión a nivel gramatical, esto es, de la morfología y la sintaxis, algo que generalmente se realiza y que los estudiantes esperan cuando se revisa su trabajo escrito, las autoras recomiendan que el profesor ponga especial atención a otros aspectos textuales. Entre estos aspectos se encuentran si el texto cumple con su función social, si la relación entre el lector y el escritor se mantiene de manera continua, si el campo se construye de modo ordenado y si queda claro que hubo una planeación antes de que el texto fuera escrito. Cabe agregar que también se sugiere involucrar a los compañeros de clase en las revisiones de los textos (Rose & Martin, 2012; Boccia *et al.*, 2013).

Un aspecto más que vale la pena destacar es el hecho de que la escritura de un texto se considera como algo dinámico y cíclico. Esta caracterización de la escritura se ve reflejada al considerar que se recomienda que se redacten diversos borradores o versiones de un mismo texto (Rose & Martin, 2012; Boccia *et al.*, 2013). La idea es incorporar los comentarios hechos tanto por los compañeros de clase como por el profesor para así ir mejorando los textos conforme se escriben nuevas versiones de estos. Ya teniendo las versiones finales y habiendo llegado al término del curso, Boccia *et al.* proponen que cada estudiante conforme un portafolio con los diferentes textos que escribió o bien, que el grupo entero cree una publicación conjunta que contenga el trabajo de los alumnos. Las autoras comentan que la ventaja de poner en un mismo lugar los distintos textos que se escribieron es que los estudiantes son capaces de familiarizarse con otro tipo de géneros, por ejemplo, macro-géneros tales como la revista o la antología.

Como último comentario antes de finalizar esta descripción de la CI y por ende del CEA, queremos subrayar la importancia del CEA en la **alfabetización crítica** de los estudiantes. Rose y David (2012) señalan que, al término de la implementación del CEA, se espera que los estudiantes hayan logrado apropiarse del género. Esta apropiación les permitirá hacer uso de dicho género para cuestionar tanto la ideología como la teoría y la práctica. Es decir, el CEA empodera a los alumnos, permitiéndoles, por un lado, contar con el conocimiento necesario para escribir un género en particular, y, por otro lado, utilizarlo como una herramienta valiosa para desafiar las ideas con las que quizá discrepen. Es así como la implementación del CEA en el presente estudio resulta pertinente no solamente para ayudar a los estudiantes a mejorar su habilidad al momento de escribir, sino también para asistirlos en su alfabetización académica.

En este capítulo se realizó un recorrido de las bases teóricas que fundamentan la presente investigación. Se comenzó por describir algunos de los enfoques en la enseñanza de la escritura. Después, se explicaron las nociones básicas de la LSF y se habló de la teoría del desarrollo basada en el lenguaje. A continuación, se trataron cuestiones como género, texto argumentativo y portafolios. Por último, se abordó la pedagogía de género basada en la LSF y su Ciclo Enseñanza/Aprendizaje. En el siguiente capítulo el lector encontrará un relato pormenorizado de la metodología del estudio.

Capítulo 2

Metodología

En este capítulo se hace un recorrido de las etapas y procedimientos seguidos en la realización de este estudio. Se comienza retomando el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación para posteriormente describir el tipo de estudio y los sujetos. A continuación, se detalla la producción y conformación del corpus seguidas de la justificación de los instrumentos utilizados. Después, se puntualizan y describen los procedimientos llevados a cabo para analizar el corpus y las entrevistas. Por último, se mencionan algunas consideraciones éticas.

2.1 Objetivos de la investigación

Comienzo este capítulo presentando formalmente el objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio. Cabe señalar que el objetivo general de la investigación remite a la naturaleza cualitativa (valorar e interpretar) y cuantitativa (evaluar) del estudio y que los objetivos específicos, a su vez, sirvieron de guía para responder las preguntas de investigación propuestas.

Objetivo general

- Valorar y evaluar la escritura de ensayos académicos en inglés después de una intervención basada en la pedagogía de género cuyos fundamentos teóricos se encuentran en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF).

Objetivos específicos

- Aplicar la pedagogía de género para la redacción de ensayos siguiendo las cuatro etapas del Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA) en un grupo experimental.
- Conformar un corpus constituido por ensayos pre- y post-implementación pedagógica, tanto de un grupo experimental como de dos grupos control.
- Analizar cada ensayo del corpus para determinar cuáles son sus ideas principales y cómo están organizadas.

- Diseñar una serie de criterios de evaluación consistente con el tipo de pedagogía que se pone a prueba, adaptando una herramienta ya existente.
- Realizar una evaluación piloto del corpus con un panel de “jueces” que evalúen de manera independiente los textos utilizando los criterios desarrollados.
- Determinar un puntaje para cada ensayo que conforma el corpus utilizando los criterios desarrollados.
- Comparar los puntajes de los ensayos pre- y post-implementación de cada grupo, así como los puntajes de los ensayos entre los grupos control y el experimental.
- Caracterizar las diferencias, en caso de haberlas, entre los ensayos antes de la intervención y después de la intervención.
- Determinar si existen factores de la pedagogía de género que pudieron haber tenido algún efecto en la escritura de los textos post-implementación.

Teniendo esto en mente, procedo ahora a hablar acerca del estudio en sí y de quienes participaron en él contribuyendo con sus ensayos.

2.2 Tipo de estudio

Los diseños con métodos mixtos tienen que ver con la recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos que ayudan a responder a las preguntas de investigación e incluyen el análisis de ambos tipos de datos (Creswell, 2014). Un diseño con métodos mixtos es particularmente relevante en el presente estudio ya que con él fue posible lograr un “mejor entendimiento de la necesidad y el impacto de un programa de intervención” (Creswell, 2014; Capítulo 10). Desde 2003, la tipología de los métodos mixtos que han ofrecido Creswell y Plano Clark ha ido evolucionando y en su versión más reciente sus tres diseños centrales reflejan un enfoque en el objetivo mismo del diseño más que en el momento en el que se implementan las partes cuantitativa y cualitativa (Creswell & Plano Clark, 2018). Estos tres diseños básicos — secuencial explicativo, secuencial exploratorio y convergente — pueden aplicarse o intersectarse en enfoques más grandes y dar lugar a diseños más complejos, siendo uno de ellos el “diseño experimental (o de intervención) de métodos mixtos”, el cual fue utilizado en este estudio. La Figura 2.1 muestra el diagrama del diseño del presente estudio.

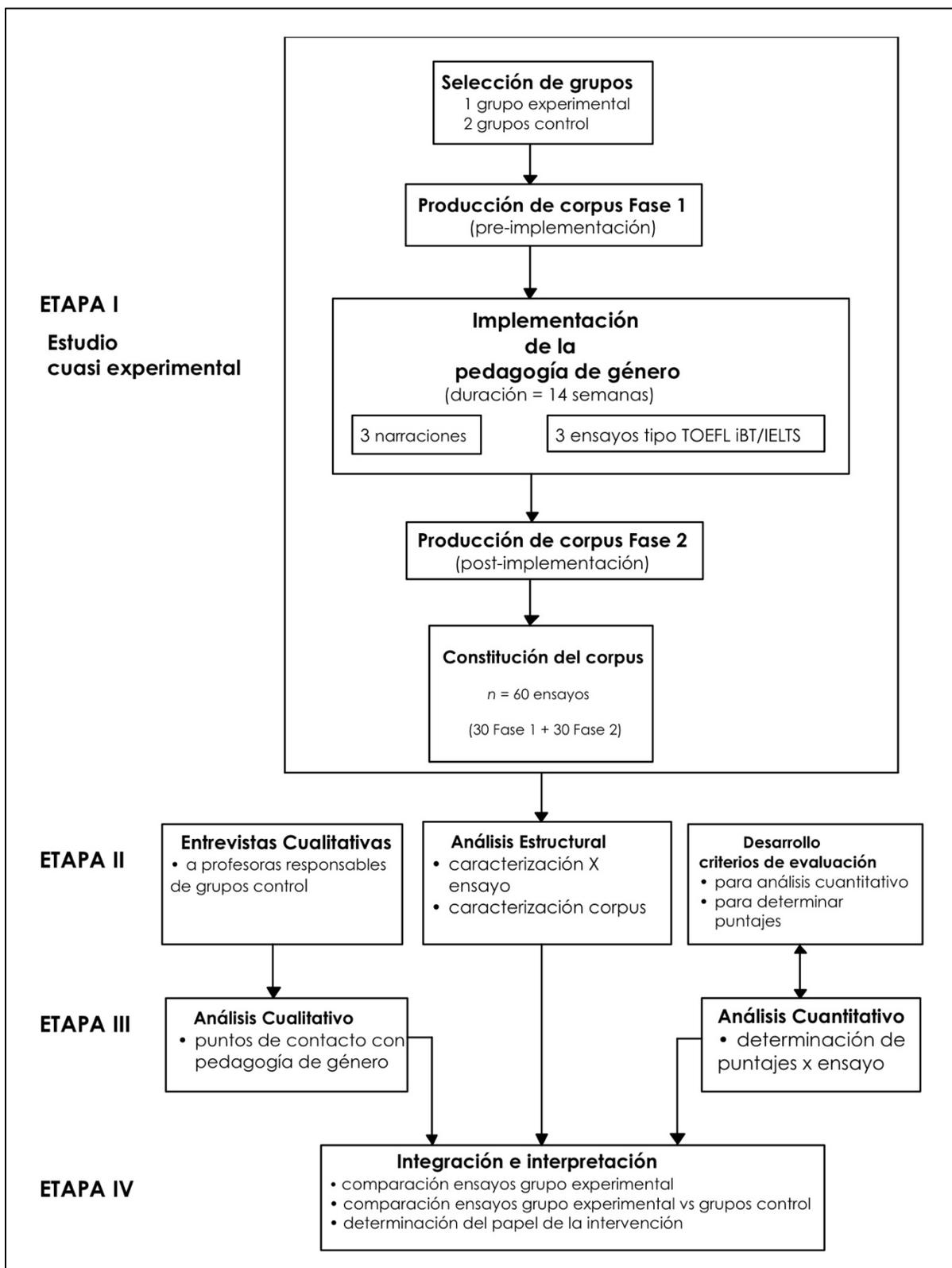


Figura 2.1 Diagrama del diseño de la investigación

Como se puede observar, la investigación está dividida en cuatro etapas (I-IV) las cuales se explican brevemente a continuación:

- **La Etapa I** está constituida en su totalidad por el estudio cuasi experimental: la selección de un grupo experimental y dos grupos control; la intervención pedagógica y el enfoque en el proceso de la escritura de los cuales estuve a cargo yo mismo; así como la producción del corpus en dos diferentes fases (al inicio y al final del semestre) y su posterior conformación³⁵.
- La **Etapa II** de la investigación la conforman las entrevistas cualitativas a las profesoras de los grupos control, el análisis estructural preliminar del corpus y el desarrollo de los criterios de evaluación.
- En la **Etapa III** se tiene el análisis cuantitativo del corpus utilizando los criterios desarrollados en la etapa anterior para determinar los puntajes de los ensayos, así como el análisis cualitativo de las entrevistas.
- En la **Etapa IV** se concentran los resultados de los tres análisis (los análisis estructural y cuantitativo del corpus con el cualitativo de las entrevistas) para así poder llevar a cabo la interpretación.

Estas cuatro etapas de la investigación ilustran el diseño convergente mencionado arriba que forma parte de los diseños básicos que proponen Creswell y Plano Clark.

Antes de proseguir con una descripción de los sujetos participantes del estudio, y con el objetivo de ayudar al lector a seguir este trabajo con mayor facilidad, cabe señalar que los ensayos escritos al inicio del semestre pertenecen a la Fase 1 mientras que los redactados al final pertenecen a la Fase 2. Esto es, cuando se hable de los textos de la **Fase 1**, se hace referencia a los ensayos producidos **antes** de la implementación de la pedagogía de género y el enfoque en el proceso de escritura (en el caso del grupo experimental) o antes de haber llevado el Curso Avanzado de Producción Escrita en inglés (en el caso de los grupos control); cuando se hable de los textos de la **Fase 2**, se hace referencia a los ensayos escritos **después** de la intervención pedagógica (para el grupo experimental) o después de haber llevado el curso de escritura (para los grupos control).

³⁵ Tanto la intervención como el enfoque en el proceso de la escritura se detallan en el siguiente capítulo.

2.3 Sujetos

Los tres grupos de este estudio conformaron una población total de 30 sujetos a los cuales se les envió un cuestionario de forma electrónica con la finalidad de recabar datos generales, así como sus antecedentes en producción escrita a nivel académico, tanto en inglés como en español³⁶. Antes de proceder con la caracterización de la población del estudio es necesario indicar que dos de los 30 sujetos, uno del grupo experimental y otro de un grupo control, no contestaron el cuestionario a pesar de ser contactados en múltiples ocasiones y por lo tanto no están contemplados en la caracterización que se ofrece. No obstante, sí fue posible determinar el número de hombres y mujeres ya que anotaron su nombre en los ensayos que escribieron.

El grupo con el que se efectuó la implementación de la pedagogía fue el Grupo A ($n=17$) en tanto que los grupos control fueron el Grupo B ($n=5$) y el Grupo C ($n=8$). Los sujetos, 15 mujeres y 15 hombres, quienes colaboraron con los ensayos que redactaron, eran alumnos universitarios adultos de origen mexicano que estudiaban inglés como lengua extranjera inscritos en el Curso Avanzado de Producción Escrita de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Ciudad Universitaria en el periodo lectivo 2019-2 (enero-mayo 2019). La edad de los sujetos oscila entre los 18 y 46 años. En particular, las edades del grupo experimental oscilan entre los 18 y 30 años. Tanto en el grupo experimental como en la población total, las edades más frecuentes se encuentran dentro del rango de los 18 a los 23 años ($n=14$ y $n=20$, respectivamente).

En general, es posible afirmar que los estudiantes que eligen el curso mencionado arriba conforman una población heterogénea. Primero, porque, aunque la mayoría de los alumnos cursaban la licenciatura (86%) o la maestría (14%), en ambos casos se encontraban en distintos semestres — desde el 2º hasta el último — o ya estaban trabajando en la tesis. Luego, porque sus áreas del conocimiento eran igualmente variadas dado que pertenecían en proporciones diferentes a cada una de las cuatro áreas del conocimiento³⁷ (32%, 21%, 29% y 18%, respectivamente). Finalmente, porque

³⁶ El Apéndice B contiene la totalidad de las preguntas del cuestionario.

³⁷ Área 1: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Área 2: Ciencias Biológicas y de la Salud; Área 3: Ciencias Sociales; Área 4: Artes y Humanidades.

los niveles de destreza en la producción escrita al inicio del curso eran muy diversos, lo cual se pudo comprobar cuando se revisaron los ensayos de la Fase 1.

Por último, en lo que se refiere a los antecedentes de la población en producción escrita, estos también resultaron ser interesantes. El 25% afirmó haber llevado algún curso de escritura en español, mientras que sólo 11% declaró haber llevado un curso similar, pero en inglés. Llamaron la atención estos bajos porcentajes sobre todo cuando la población señaló, por un lado, que el 75% había practicado la escritura de ensayos académicos, y, por otro lado, que el ensayo es el tipo de texto que más comúnmente les es requerido en sus respectivas licenciaturas o programas de posgrado.

2.4 Conformación y descripción del corpus

Tanto en la Fase 1 como en la Fase 2 se organizaron tres sesiones (una por grupo) en las que cada alumno redactó un texto de ciertas características: un breve ensayo en el cual el estudiante contestó una pregunta ofreciendo su opinión argumentada. La pregunta fue del tipo que se da en una de las tareas de la sección de Producción Escrita de los exámenes de certificación del idioma inglés TOEFL iBT o IELTS. Concretamente, la pregunta de la Fase 1 fue:

"A gift (such as a camera, a soccer ball, or an animal) can contribute to a child's development. What gift would you give to help a child develop? Why? Use reasons and specific examples to support your choice."³⁸

Cabe señalar que en las sesiones la pregunta se proyectó o se escribió en el pizarrón y a los sujetos se les dieron hojas de papel en blanco para que en 40 minutos escribieran su texto a mano. También es relevante indicar que el tema de la pregunta en la Fase 2 fue semejante al de la pregunta en la Fase 1 para así reducir la probabilidad de que los textos redactados se vieran afectados por diferencias en el grado de dificultad para escribir el ensayo si los temas hubieran sido muy disímiles; de esta manera se hizo un

³⁸ Un regalo (como una cámara, un balón de soccer o un animal) puede contribuir al desarrollo de un niño. ¿Qué regalo le darías a un niño para ayudar a que se desarrolle? ¿Por qué? Utiliza razones y ejemplos específicos que apoyen tu elección.

esfuerzo por alcanzar una mayor paridad al momento de analizar los ensayos de la Fase 1 y de la Fase 2. En concreto, la pregunta de la Fase 2 que los sujetos contestaron fue:

“A well-thought out gift can contribute to a teenager's development. What gift would you give to help a teenager develop? Why? Use reasons and specific examples to support your choice.”³⁹

Como ya se indicó, el estudio requirió de tres grupos: uno fue el experimental (Grupo A) y otros dos los grupos control (Grupo B y Grupo C). Se decidió tener dos grupos control principalmente por dos razones: primero, porque en este curso avanzado el número de estudiantes por grupo puede ser muy diferente dependiendo del horario; y segundo, porque la tasa de deserción puede llegar a ser bastante alta resultando en una disminución significativa del número de alumnos. Al hacer un conteo de los textos producidos en la Fase 1 y en la Fase 2, se confirmó una disminución en el número de estudiantes en todos los grupos (21.7%, 55.5% y 33.3%, respectivamente) aunque los grupos control tuvieron más bajas que el grupo experimental.

Se necesitó un criterio que permitiera determinar con mayor certeza si la intervención pedagógica tuvo algún efecto. Para ello, en la conformación del corpus también se tomó en cuenta que existiera una correspondencia uno a uno (1:1), esto es, que a cada texto redactado en la Fase 2 correspondiera un texto que fue redactado en la Fase 1 por el **mismo** estudiante. Con respecto a este criterio de correspondencia 1:1, en el Grupo B se cumplió dicho criterio al 100%; en el Grupo A hubo únicamente un texto que no cumplió con dicho criterio; y en el Grupo C fueron tres los que no cumplieron con dicho criterio. Esto se debió a que los estudiantes que redactaron el texto en la Fase 2 no habían estado presentes en la sesión de la Fase 1. La Tabla 2.1 resume esta información.

³⁹ Esta pregunta es básicamente idéntica a la de la Fase 1 sólo que le pide al sujeto que escriba acerca del regalo ideal para un adolescente.

	Número de textos Fase 1	Número de textos Fase 2		Número de textos correspondencia 1:1
Grupo A (experimental)	19	18		17
Grupo B (control)	18	8		8
Grupo C (control)	12	8		5
Total (grupos control)	30	16		13
Total	49	34		30

Tabla 2.1 Corpus inicial

Ya considerando la eliminación de los textos que no cumplieron con el criterio 1:1, el corpus quedó conformado por 60 textos: 34 de ellos corresponden al Grupo A (17 antes y 17 después); 16 pertenecen al Grupo B (8 antes y 8 después); y 10 son del Grupo C (5 antes y 5 después). A continuación, la Tabla 2.2 resume la conformación del corpus:

	Número de textos Fase 1	Número de textos Fase 2	Total
Grupo A (experimental)	17	17	34
Grupo B (control)	8	8	16
Grupo C (control)	5	5	10
Total (grupos control)	13	13	26
Total	30	30	60

Tabla 2.2 Corpus final

Es menester reconocer dos aspectos respecto a la recolección del corpus. En primera instancia, que a pesar de que en el objetivo se habla de ensayos universitarios, el corpus está conformado por ensayos mucho más cortos de lo que los estudiantes generalmente tienen que escribir en sus clases. Esto se debió a razones prácticas: por un lado, para hacer el análisis de los textos más manejable, y, por otro lado, para permitirles una mayor práctica de una variedad de ensayos y temas a lo largo del semestre. En segundo lugar, hay que reconocer que al momento de comparar los ensayos del grupo experimental con los de los grupos control, no se pudo asegurar tener el mismo número de textos de la Fase 1 y de la Fase 2. Sin embargo, se cree que la diferencia tampoco es muy grande y se considera que esto no afectará la comparación de manera significativa.

2.5 Instrumentos

En este estudio se utilizaron tres instrumentos en diferentes momentos de la investigación. En la Etapa I llevé una **bitácora** de lo que hice en cada clase cuando efectué la intervención pedagógica. En la Etapa II apliqué dos **entrevistas** de manera individual a cada profesora responsable de un grupo control. En esta misma etapa también desarrollé una serie de **criterios para la evaluación** de los textos. A continuación, se ofrece una descripción de estos instrumentos.

2.5.1 Bitácora

Este instrumento permitió obtener un registro pormenorizado no sólo de todo lo hecho en cada clase del semestre, sino particularmente de aquellas actividades directamente relacionadas con la pedagogía de género. Al término de cada clase, se vertió en la bitácora la información referente a lo realizado en el salón de clase. Ésta permitió reunir los elementos necesarios para en un momento posterior, ya analizado y caracterizado el corpus, valorar y evaluar el efecto de la pedagogía en la escritura de los ensayos.

2.5.2 Entrevistas a profesoras

Otro de los instrumentos necesarios para este estudio fueron las entrevistas semiestructuradas que realicé a cada una de las profesoras a cargo de los grupos control. En dichas entrevistas, las preguntas estuvieron encaminadas a obtener

información concerniente a las actividades llevadas a cabo durante el semestre, los géneros trabajados y las prácticas pedagógicas de las profesoras. Todo esto con el fin de encontrar similitudes o puntos de contacto entre lo que las responsables de los grupos control efectuaron en sus respectivos cursos y la pedagogía de género implementada con el grupo experimental en esta investigación.

2.5.3 Criterios de evaluación

Una parte fundamental para el análisis del corpus y una aportación del presente estudio son los criterios de evaluación que desarrollé los cuales constituyen un instrumento congruente con la LSF, el cual está basado en Rose y Martin (2012)⁴⁰. Recordemos que los autores proponen 14 criterios que se organizan en tres grupos (Contexto/Discurso/Gramática y cuestiones gráficas) y que para cada criterio formulan una pregunta que se contesta utilizando una escala de 0 a 3. En mi propuesta, en primer lugar, decidí eliminar el tercer grupo de criterios dado que el evaluar la gramática y las cuestiones no fueron parte de los objetivos del estudio. Posteriormente, utilicé como punto de partida las preguntas de Rose y Martin y las desglosé en una serie de afirmaciones con las cuales se evalúa el texto siguiendo la escala de Likert en la Tabla 2.3. A continuación la descripción del desarrollo de los criterios de evaluación.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Tabla 2.3 Escala utilizada en cada criterio de evaluación

En la **primera versión** que desarrollé para este estudio desglosé las preguntas de Rose y Martin (2012) hasta tener 30 preguntas organizadas en dos grandes secciones, Contexto y Discurso. Ambas secciones se dividieron en 6 y 4 subsecciones, respectivamente, también siguiendo la propuesta de los autores (ver Tabla 1.3 en el apartado §1.5.4). Esta versión de los criterios se puso a consideración de tres académicos: un especialista en LSF, una profesora con amplia experiencia impartiendo cursos generales de inglés y

⁴⁰ Ver apartado §1.5.4 (Criterios de evaluación).

formadora de profesores, y un experimentado examinador-corrector de certificación de lengua y formador de profesores.

Con las observaciones y comentarios recibidos se obtuvo una **segunda versión** cuyos cambios enlistamos en seguida: se expresaron los criterios como afirmaciones en lugar de preguntas; se reemplazó la pregunta que acompañaba al título de cada subsección por una breve descripción para que el evaluador no pensara que era un criterio más a evaluar; se agregó un recuadro a cada hoja de los criterios en la esquina superior derecha donde se presenta la escala de Likert de la Tabla 2.3 arriba; se modificaron 4 criterios para facilitar su comprensión; se agregó un criterio que permitiera evaluar si el desarrollo del texto se dividía en párrafos claramente distinguibles independientemente de que estuvieran bien redactados; se ajustó la subsección de Tenor eliminando una pregunta y desglosando otra en tres más (enfocándose en el lector para así evaluar de manera más explícita); se editaron algunos criterios de la subsección de Modo reformulando las afirmaciones o eliminando información; se editó un criterio de la subsección de Ideación reformulando la afirmación; y, en la subsección de Valoración, se decidió recurrir al *modelo interpersonal del metadiscurso* de Hyland (2005) para evaluar el uso de **marcadores de actitud**, **enfanzadores** y **mitigadores** dado que estos recursos equivalen a aspectos importantes dentro del sistema de Valoración como la plantea la LSF.

Fue esta segunda versión la que fue puesta en práctica en la evaluación piloto que se realizó con 6 ensayos del corpus. Para esta evaluación, se tomaron el texto escrito en la Fase 1 y el redactado en la Fase 2 de tres diferentes alumnos, uno del Grupo A, otro del Grupo B y otro del Grupo C. Para esta evaluación piloto se contó con la colaboración de tres académicos: una profesora experta en producción escrita y formadora de profesores, la profesora en cursos generales de inglés mencionada arriba, y una profesora especializada en cursos de preparación para el TOEFL iBT. Con las observaciones hechas a los criterios una vez utilizados, se llegó a una **tercera versión** que fue la que se usó para evaluar la totalidad del corpus de manera cuantitativa. A continuación, mencionamos los tres cambios realizados: se reemplazó la palabra 'estudiante' por 'escritor' en dos criterios para que fuera congruente con los demás; se sustituyó "y/o" por "y" en otro criterio para asegurar que el evaluador considerara si el escritor había incluido tanto argumentos secundarios como ejemplos, tal y como la

pregunta lo solicitaba; y, en otro criterio, se eliminó la pregunta original formulada en la primera versión de los criterios que no había sido borrada.

A manera de recapitulación, esta tercera versión consta de 32 criterios organizados en 2 secciones y 10 subsecciones que ayudan al examinador a evaluar diversos aspectos de la producción escrita. El puntaje de cada ensayo se determina haciendo un promedio de los números asignados por cada criterio. Los criterios que conforman el instrumento desarrollado expresamente para el presente estudio, a diferencia de los criterios de Rose y Martin (2012) (que son más generales y requieren cierta familiarización con los conceptos básicos de la LSF), son mucho más específicos dado que están más desglosados y permiten ser más precisos en la localización de las fortalezas y las debilidades de un texto, lo cual, desde el punto de vista pedagógico es de gran utilidad para quien enseña la escritura. Además, representan una herramienta diseñada para facilitar su utilización a quienes no han tenido la oportunidad de adentrarse en la LSF al mismo tiempo de darles la seguridad de estar haciendo uso de un instrumento confiable ya que intervinieron diferentes expertos al momento de refinar los criterios y al momento de ponerlos en acción en la evaluación piloto.

Precisamente, el hecho de incluir a estos interjueces, tanto en el desarrollo de los criterios como en la evaluación piloto, fue esencial para la validez y la confiabilidad del presente estudio. Esto se pudo observar cuando al finalizar la evaluación piloto se definieron los puntajes de los 6 textos evaluados. Si bien los puntajes específicos de cada uno de los examinadores no fueron iguales, tampoco variaron significativamente. Es importante señalar que los puntajes sí concordaron en mostrar que, en el Grupo A y en el Grupo B, los tres ensayos escritos en la Fase 2 tenían un puntaje más alto que su contraparte redactada en la Fase 1. Aún más, los puntajes también convenían en el hecho de que el Grupo C mostraba una disminución en los puntajes. Cabe añadir que cuando yo, de manera paralela e independiente, determiné los puntajes de los textos de la evaluación piloto, lo que obtuve se caracterizó de igual manera que lo descrito arriba: había un incremento en los puntajes de los Grupos A y B, mientras que los correspondientes al Grupo C demostraban un claro decremento.

A continuación, se ofrecen ejemplos de los criterios de evaluación⁴¹. En ellos se puede observar cómo los criterios están organizados por sección y subsección. Cada subsección cuenta con una breve descripción y está desglosada en afirmaciones, cada una con su respectiva escala de 1 a 4. En el Cuadro 2.1 se pueden observar dos subsecciones que forman parte del Contexto: el *Propósito* y las *Etapas* del ensayo, mientras que en el Cuadro 2.2 se encuentran dos subsecciones del Discurso: la *Ideación* y la *Valoración*.

SECCIÓN II: DISCURSO				
→Ideación: Utilización del léxico para crear el campo				
	1	2	3	4
Los recursos léxicos del escritor son adecuados.				
El léxico que utiliza el escritor es pertinente/relevante para tratar el tema.				
→Valoración: Utilización de elementos valorativos para persuadir				
	1	2	3	4
Se hace un uso correcto de expresiones de actitud positiva o negativa. (e.g. Unfortunately, I agree, surprisingly, etc.)				
Se hace un uso correcto de enfatizadores (boosters). (e.g. in fact, definitely, it is clear, etc.)				
Se hace un uso correcto de mitigadores (hedges). (e.g. might, perhaps, possible, about, etc.)				

Cuadro 2.1 Ejemplo de criterios de evaluación: Propósito y Etapas

SECCIÓN I: CONTEXTO				
→Propósito: Lo apropiado del texto y su desarrollo				
	1	2	3	4
Se contesta la pregunta.				
Se siguen las instrucciones.				
El texto redactado podría considerarse de tipo argumentativo.				
→Etapas: Organización del texto				
	1	2	3	4
El texto está organizado claramente en introducción, desarrollo y conclusión.				
Cada parte del texto tiene la extensión adecuada para su propósito.				

Cuadro 2.2 Ejemplos de criterios de evaluación: Ideación y Valoración

⁴¹ En el Apéndice C se encuentra la totalidad de los 32 criterios.

2.6 Procedimientos

Finalizada la parte cuasi experimental del estudio (asignación del grupo experimental y los grupos control; implementación de la pedagogía de género; producción/conformación del corpus), se procedió con la siguiente etapa de la investigación (ver Figura 2.1). En esta etapa realicé un análisis de los textos desde el punto de vista estructural, desarrollé los criterios de evaluación e hice las entrevistas a las profesoras de los grupos control de manera paralela. Tras la evaluación piloto descrita en el apartado anterior, proseguí con el análisis cuantitativo del corpus, así como con el análisis de las entrevistas. Por último, integré e interpreté los resultados a la luz de la pedagogía de género.

2.6.1 Análisis del corpus

Antes de proceder a describir cómo se analizó el corpus es necesario señalar que, para facilitar la identificación y manejo de los textos, cada uno se etiquetó considerando tres factores: se le asignó una letra mayúscula (A, B o C) dependiendo del grupo al que pertenecía; un número que representaba al número de estudiante de ese grupo (1, 2, 3, etc.); y el identificador “Pre” o “Pos” dependiendo de si el texto fue escrito en la Fase 1 o en la Fase 2. Por ejemplo, un ensayo etiquetado como **B2Pos** significa que fue escrito por el estudiante **2** del Grupo **B** y fue redactado hacia el **final** del semestre. Cabe señalar que, considerando los objetivos de la investigación, se analizaron los ensayos tanto cualitativa como cuantitativamente, dos análisis distintos pero complementarios. A continuación, una descripción de cómo se analizó el corpus cualitativamente.

2.6.1.1 Análisis estructural preliminar

Como paso inicial, se organizaron los textos por grupo (A, B, C); dentro de cada grupo, por sujeto (1, 2, 3...); y por cada sujeto, se tomó en cuenta la fase en la que se produjo, colocando primero el ensayo de la Fase 1 seguido del ensayo de la Fase 2. Cada texto se leyó detenidamente varias ocasiones y en un archivo digital se vació información referente al identificador del ensayo, el número de párrafo(s) que claramente se podían distinguir, y las ideas principales de cada uno de ellos. Se incluyen ejemplos de este análisis estructural preliminar en las Tablas 2.4 y 2.5.

Párrafo	A6Pre
1	los valores que se aprenden en la niñez
2	mi papá me regaló una guitarra cuando era niño; mi experiencia en los últimos 10 años
3	cómo aprendí a tocar la guitarra 1
4	cómo aprendí a tocar la guitarra 2
5	lo que he aprendido de tocar y haber aprendido a tocar la guitarra un instrumento musical: guitarra (última oración del ensayo)

Tabla 2.4 Ejemplo de análisis estructural preliminar (ensayo Fase 1)

En la Tabla 2.4 se muestra un ejemplo concreto: el análisis del ensayo escrito en la Fase 1 por el sujeto 6 del Grupo A, mientras que en la Tabla 2.5 se encuentra el análisis del ensayo escrito en la Fase 2 por la misma persona.

Párrafo	A6Pos
1	una guitarra o aprender a tocar cualquier instrumento musical + 3 argumentos
2	Argumento 1: aprender disciplina
3	Argumento 2: aprender responsabilidad
4	Argumento 3: tener confianza en uno mismo
5	aprender a tocar cualquier instrumento musical + 3 argumentos

Tabla 2.5 Ejemplo de análisis estructural preliminar (ensayo Fase 2)

Como se puede observar, en ambos ensayos el sujeto organizó su texto en cinco párrafos, pero la información contenida en ellos fue organizada de manera diferente y es notoria la claridad con la que el sujeto da su opinión y la argumenta. Fue de este modo que procedí a analizar la totalidad del corpus.

2.6.1.2 Análisis cuantitativo

Después de determinar las ideas principales en cada ensayo del corpus, analicé nuevamente los textos, esta vez utilizando los criterios de evaluación desarrollados en este estudio y descritos en el apartado anterior, para así determinar su puntaje. Hay que recordar que el puntaje de cada ensayo se estableció promediando los números asignados a cada criterio. Antes de comenzar este análisis, separé los textos en dos grupos considerando la fase en la que se produjeron, colocando primero todos los ensayos de la Fase 1 y después todos los ensayos de la Fase 2. Dentro de estos dos

grandes grupos mantuve los textos organizados por grupo (A, B, C) y dentro de cada grupo, por sujeto (1, 2, 3...). De esta manera se estableció una distancia temporal en los momentos de análisis de los textos de un mismo sujeto, evitando así que se introdujera un elemento de sesgo que pudiera influir en el análisis cuantitativo. Fue así como procedí a analizar la totalidad del corpus, determinando el puntaje de cada ensayo. Cabe indicar que cada ensayo se leyó numerosas ocasiones, teniendo como foco diferentes criterios en cada una de las lecturas.

Es de relevancia resaltar que al poner en práctica los criterios, en algunos de ellos se tuvo que especificar el significado de cada número en la escala de Likert utilizada. Esto fue necesario ya que, al momento de evaluar un criterio en particular en determinados textos, no era claro cuál debía ser el número que asignar. Este fue el caso de los siguientes ocho criterios: *propósito, etapas, desarrollo, conclusión, ideación, valoración, conexión e identificación*. Por ejemplo, en el caso de la *conclusión*, se decidió asignar 1 punto cuando el sujeto no reiteraba la tesis o cuando cambiaba de opinión al hacerlo; 2 puntos si lo hacía, pero no parafraseaba en absoluto o la paráfrasis era parcial; 3 puntos si resumía la tesis, pero agregaba información no mencionada con anterioridad; y 4 cuando reiteraba la tesis, pero seguía siendo demasiado similar a la tesis original. Estas especificaciones contribuyeron a reducir el sesgo al momento de examinar los ensayos ya que, una vez hecha la especificación en un determinado criterio, se volvieron a revisar los textos que ya habían sido examinados para corroborar que su puntaje no cambiara al considerar la especificación. Esta retroalimentación de los ensayos hacia los criterios y de los criterios hacia los ensayos, se manifiesta en el diagrama del diseño de la investigación (ver Figura 2.1) al observar la flecha de dos puntas que establece una relación bidireccional entre los criterios de evaluación y el análisis cuantitativo del corpus.

2.6.2 Análisis cualitativo de las entrevistas

Tras haberme reunido con cada una de las profesoras que estuvieron a cargo de los Grupos control B y C, examiné minuciosamente la información recabada con el objetivo de caracterizar de manera general la forma en la que cada profesora había organizado e impartido el curso de producción escrita. De manera más particular, hice un listado de los géneros que se habían practicado en clase, la cantidad de diferentes textos que

los alumnos escribieron, así como el número de borradores de cada uno. Además, revisé si la mayor parte del trabajo se había hecho de manera individual o en equipos. Adicionalmente, determiné si en clase se había recurrido al uso de textos modelo, los cuales pudieron haber sido la base que los estudiantes tuvieron como punto de referencia para redactar sus propios escritos. En resumen, busqué información que relacionara las prácticas de las profesoras de los grupos control con las de la pedagogía de género, particularmente el CEA.

2.6.3 Integración e interpretación

A manera de recapitulación cabe recordar que se trata de una investigación con un diseño experimental (o de intervención) de métodos mixtos que consta de cuatro etapas. Se ofrece la Tabla 2.6 que sintetiza las diferentes etapas del presente estudio.

Etapa I	Selección de grupo experimental y grupos control Producción de corpus Fase 1 Implementación de la pedagogía de género + Enfoque en el proceso de escritura Producción de corpus Fase 2
Etapa II	Aplicación de entrevistas cualitativas Análisis estructural preliminar del corpus Desarrollo de los criterios de evaluación
Etapa III	Análisis cuantitativo del corpus Análisis cualitativo de las entrevistas
Etapa IV	Integración e interpretación

Tabla 2.6 Etapas del estudio

En la Etapa I se tiene el estudio cuasi experimental que consta de varios pasos, entre ellos la implementación misma de la pedagogía de género y el enfoque en el proceso de la escritura, así como la producción y constitución del corpus al inicio y al final del semestre (Fase 1 y Fase 2, respectivamente). En la Etapa II se llevaron a cabo las entrevistas a las profesoras responsables de los grupos control, se realizó el análisis

estructural preliminar del corpus y se desarrollaron los criterios de evaluación que después fueron utilizados en la Etapa III para analizar cuantitativamente los textos. En esta misma etapa se analizaron las entrevistas realizadas desde el punto de vista cualitativo.

Es en la Etapa IV del estudio, la de integración e interpretación, donde convergen los tres análisis realizados. Del **análisis estructural preliminar del corpus** obtuve la información necesaria para poder caracterizar los textos producidos en las Fases 1 y 2 del estudio cuasi experimental, así como el corpus en general. Del **análisis cuantitativo del corpus** determiné los puntajes de cada uno de los textos y con ellos procedí a realizar una serie de comparaciones entre el grupo experimental y los grupos control. En primera instancia, comparé los puntajes de los textos producidos en la Fase 1 con los producidos en la Fase 2 de cada uno de los grupos del estudio de manera separada. Es decir, comparé el antes y el después del Grupo A, luego hice lo mismo con el Grupo B y finalmente el Grupo C; en este momento no comparé los puntajes de un grupo con los de otro. El objetivo de esta comparación fue determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes de la Fase 1 y los de la Fase 2 para cada grupo del estudio. En un segundo momento, cotejé los puntajes obtenidos por el grupo experimental con los puntajes obtenidos por los grupos control, tanto en la Fase 1 como en la Fase 2. La finalidad de esta comparación fue determinar si existían diferencias importantes que pudieran ayudar a determinar si la implementación de la pedagogía de género había tenido algún efecto o no. En un tercer momento, comparé los puntajes por criterio en cada grupo, con la finalidad de descubrir los criterios específicos que presentaron el mayor crecimiento entre la Fase 1 y la Fase 2. Del **análisis cualitativo de las entrevistas** retomé los puntos de contacto entre la pedagogía de género implementada y la manera en que las profesoras de los grupos control impartieron el curso. Fue así como la convergencia de toda esta información ayudó a valorar y evaluar la escritura de ensayos académicos en inglés a través de una intervención pedagógica basada en la LSF.

2.7 Consideraciones éticas

Es pertinente agregar que este estudio contó con el conocimiento y aprobación del jefe del departamento de inglés de la ENALLT, así como de la colaboración de las dos profesoras a cargo de los grupos control. También es importante señalar que, si bien no se obtuvo el consentimiento por escrito de los sujetos participantes en esta investigación, sí se les informó cuál era el fin de los textos que habrían de escribir. En el Grupo B, la profesora misma explicó que los ensayos serían analizados como parte de mi estudio para obtener el grado de maestría. En el Grupo C, la profesora no dio mayor explicación por lo que yo mismo tuve que exponer a los sujetos cómo se utilizarían sus textos. En suma, todos los sujetos del estudio y profesoras estuvieron informados acerca de la investigación en curso, así como de los procedimientos y se contó en todo momento con su consentimiento.

Como parte de esta investigación se les aplicó un cuestionario a los participantes para obtener un perfil de la población y para ello se les pidió que proporcionaran su correo electrónico en dicho cuestionario. Además, se les pidió que escribieran su nombre completo en el texto que redactaron. Cabe destacar que se les aseguró a los sujetos que la información recabada en el cuestionario, así como sus nombres, sus correos electrónicos y sus textos, serían tratados con la más estricta confidencialidad.

En este capítulo se ha hecho una revisión de los procedimientos metodológicos que se siguieron en el presente estudio. Se comenzó presentando los objetivos y describiendo el tipo de estudio, uno experimental de métodos mixtos, así como a los sujetos que colaboraron escribiendo los ensayos en la Fase 1 y en la Fase 2 que conformaron el corpus. Adicionalmente, se explicaron los distintos instrumentos que se utilizaron. Posteriormente se detallaron los procedimientos para llevar a cabo el análisis estructural preliminar y el análisis cuantitativo del corpus, así como el análisis cualitativo de las entrevistas; su integración permitirá valorar y evaluar la pedagogía de género discursivo de la LSF. En el siguiente capítulo el lector encontrará los resultados del presente estudio, junto con su análisis y discusión.

Capítulo 3

Resultados, análisis y discusión

En este capítulo se comienza retomando el diseño de la investigación, haciendo énfasis en la implementación de la pedagogía de género, el enfoque en el proceso de la escritura y en la conformación del portafolio. A continuación, se ofrece el análisis estructural del corpus, así como su análisis cuantitativo. Después se describe el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a las profesoras de los grupos control. Finalmente, se discuten e interpretan los datos para de esta manera poder valorar y evaluar la implementación de la pedagogía de género. Cabe añadir que a lo largo del capítulo también se realizarán una serie de observaciones respecto a los resultados.

3.1 Intervención pedagógica

Haremos una breve pausa para recordar algunas características del presente estudio. En primer lugar, el corpus conformado y analizado se produjo en dos diferentes momentos, la Fase 1 y la Fase 2, que corresponden al antes y después de la implementación de la pedagogía de género según la LSF (Rose & Martin, 2012), en la cual el Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA) fue esencial. En segundo lugar, que la implementación de la pedagogía de género la llevé a cabo yo mismo con el grupo control y que gracias a la bitácora que mantuve, me fue posible determinar exactamente la manera en que lo hice. En tercer y último lugar, que el enfoque en el proceso de la escritura y la conformación del portafolio también fueron elementos relevantes ya que, a la luz de la pedagogía de género, pueden considerarse como estrechamente vinculados con la pedagogía misma o incluso ser reinterpretados como parte del CEA. A continuación, ofrezco los pormenores de la intervención pedagógica, así como el enfoque en el proceso de escritura y en la conformación del portafolio.

3.1.1 Implementación de la pedagogía de género

La intervención pedagógica no fue un mero ejercicio que consistió en aplicar las cuatro etapas del CEA en el grupo experimental en el orden en el que se explicaron con anterioridad; es preciso señalar que previo al inicio del semestre tomé dos decisiones,

las cuales comentaré en seguida⁴². La primera de estas decisiones fue comenzar a aplicar la pedagogía de género para las anécdotas y narraciones, dos géneros diferentes al ensayo académico que es el central en esta investigación. Esto fue así para tener cierta experiencia en la puesta en práctica de la pedagogía y al mismo tiempo ayudar a los estudiantes a familiarizarse con ella. La segunda decisión fue la de aprovechar la flexibilidad que el mismo CEA permite: apegarse, en mayor o menor grado, al orden en el que se presentan sus cuatro etapas. No obstante, es cierto que, en general, se hicieron en primer lugar la negociación del campo (NC) y la deconstrucción del texto (D), seguidas de la construcción conjunta (CC) y la construcción independiente (CI). Sin embargo, dependiendo de las necesidades del grupo, y con la finalidad de apoyar a los estudiantes, se repitieron determinadas etapas, en cada una enfatizando distintos aspectos de los géneros practicados. En este capítulo ofrezco un panorama más general de la intervención pedagógica; para un desglose pormenorizado de la intervención, se ofrece el Apéndice D en el que se encuentra un listado exhaustivo de las etapas del CEA implementadas en esta investigación.

Antes de proseguir, también es importante comentar que, en algunos casos, la NC que se llevó a cabo aplicó a más de un género. Concretamente, en 8 ocasiones que se implementó la etapa de NC durante el estudio, esta etapa aplicó tanto a las anécdotas y narraciones, como a los ensayos. De manera específica, esta NC se relacionó con las reglas de puntuación y la conexión, con el uso de afijos para la formación de palabras (léxico-gramática) y con la correcta utilización de los artículos (definido, indefinidos, artículo "cero"). A continuación, las particularidades de la implementación.

3.1.1.1 El CEA en anécdotas y narraciones

Como ya comenté, en primera instancia se aplicó el CEA en la práctica de anécdotas y narraciones. En ambos géneros se llevaron a cabo las etapas de preparación (5 fueron NC y 3 de D), siendo en algunos casos el enfoque en la léxico-gramática requerida mientras que en otros el foco fueron las etapas que usualmente presentan estos dos

⁴² Si bien en las primeras clases del curso apliqué algunas etapas del CEA para los ensayos académicos, esto fue sólo preparación para la escritura del primer ensayo que los sujetos escribieron. No está de sobra remarcar que el ensayo producido en la Fase 1 del estudio fue escrito antes de implementar dichas etapas.

géneros. Respecto a las etapas de producción, en 5 ocasiones se trató de CC y en 4 ocasiones de CI. Estos ejemplos de CC incluyen la retroalimentación hecha por los compañeros de clase y por el profesor en la escritura del segundo y tercer borrador de la anécdota y de la narración, mientras que los ejemplos de CI incluyen los primeros borradores de estos textos. Cabe agregar que, tanto en la anécdota como en la narración, se incluyeron etapas de CI de modo *oral* antes de que éstas fueran hechas de modo *escrito*. Adicionalmente, en 4 ocasiones tuvieron lugar la NC y la D aplicadas tanto a las anécdotas como a las narraciones para enfatizar cierto vocabulario y tiempos verbales (léxico-gramática).

3.1.1.2 El CEA en ensayos académicos tipo TOEFL iBT/IELTS

Para los ensayos académicos tipo TOEFL iBT/IELTS se efectuó la NC en 10 ocasiones, todas ellas para la lluvia de ideas, especialmente antes de redactar los tres ensayos que formaron parte del enfoque en el proceso. Los 13 ejemplos de D tuvieron que ver con la estructura general de ensayos (académico; TOEFL iBT; IELTS); la estructura de ensayos argumentativos (opinión; a favor y en contra; solución a un problema); la estructura de un párrafo; la escritura de tesis, oraciones tópico y oraciones secundarias; la elaboración de esqueletos (*outlines*); la paráfrasis; y la escritura de introducciones y conclusiones. En 12 ocasiones se realizó la CC, enfocándose en la escritura de un párrafo y de oraciones tópico, así como en cómo parafrasear. Los ejemplos de CC incluyen también la retroalimentación hecha por los compañeros de clase y por el profesor en la escritura del segundo y tercer borrador de cada uno de los ensayos. La CI se concretó en 6 momentos para la delimitación del tema, la redacción de un párrafo, y la redacción de tesis y oraciones tópico sin tener que desarrollar un texto con ellas. Los ejemplos de CI incluyen el primer borrador de cada uno de los textos.

3.2 Enfoque en el proceso y conformación del portafolio

En este apartado se describe brevemente el enfoque en el proceso de la escritura que se llevó a cabo durante la implementación de la pedagogía de género en el presente estudio. Adicionalmente, se detalla el portafolio que los sujetos del grupo A conformaron.

3.2.1 Enfoque en el proceso de la escritura

Durante el presente estudio, fue fundamental que los sujetos escribieran tres borradores de algunos textos para que de esta manera dirigieran su atención en el proceso mismo de la escritura. Estos tres borradores reflejan las “características dinámicas e impredecibles del proceso de la escritura” (Tribble, 1996; p. 39). Los sujetos del estudio escribieron el primer borrador de un texto en particular y lo sometieron a consideración de sus compañeros de clase. Esto se llevó a cabo dentro del salón organizados en parejas, cada una de ellas a cargo de comentar los textos de otros dos sujetos. Los comentarios, escritos directamente en el texto, estuvieron encauzados primordialmente a la claridad de las ideas y a la estructura de los géneros practicados que fueron anécdotas, narraciones y ensayos. Una vez comentado el primer borrador, los sujetos tuvieron una semana para escribir el segundo considerando la retroalimentación de sus compañeros y entregarlo al profesor. Éste revisó y comentó no solamente las ideas y la estructura del texto, sino también sugirió cambios y/o correcciones a nivel léxico-gramática. Nuevamente, los sujetos contaron con una semana para escribir el tercer borrador, tomando en cuenta los comentarios y correcciones del profesor. Esta tercera versión del texto, tras ser revisada de nuevo por el profesor, fue devuelta a los sujetos. La escritura de los tres borradores para cada texto ilustra cómo la escritura no es un proceso lineal, sino que se trata de una “secuencia de una serie de etapas cíclicas, recursivas y progresivas” (Camps, 2005; p. 14).

Considero que este procedimiento (la escritura de tres borradores para un mismo texto), que se repitió con cinco textos en particular, se relaciona directamente con las etapas del Ciclo Enseñanza/Aprendizaje, particularmente con la construcción independiente (CI) y con la construcción conjunta (CC). Por un lado, el primer borrador podría ser considerado como CI dado que el sujeto escribe el texto de manera individual, sin ayuda de nadie. Por otro lado, el segundo y el tercer borrador bien podrían ser CC ya que el sujeto transforma su texto al retomar los comentarios de sus compañeros, así como las recomendaciones y correcciones del profesor. En efecto, en estos dos borradores, los sujetos escriben su texto sin contar con la presencia física del compañero de clase o del profesor, pero los comentarios, recomendaciones y correcciones establecen un puente de comunicación en el que se sostiene un diálogo entre quien escribió el texto y quienes lo leen y comentan, construyendo así una nueva

versión del texto. Adicionalmente, pienso que cuando cada pareja lee el texto de un compañero y le da su respectiva retroalimentación, podría constituir un ejemplo de CC porque juntos y en un mismo momento se encuentran dialogando con el escritor y sus comentarios son el resultado concreto de dicho diálogo. A mi parecer, la retroalimentación por parte de los compañeros de clase y del profesor en la generación de nuevas versiones de un texto son compatibles simultáneamente con la enseñanza de la escritura basada en el proceso cognitivo y con la pedagogía de género.

3.2.2 Conformación del portafolio

Otro aspecto esencial en el presente estudio fue la conformación de un portafolio con algunos de los principales trabajos que los sujetos realizaron durante el curso. La integración de este portafolio ayudó a los estudiantes a observar de manera concreta no solamente la cantidad de escritura hecha, sino también a observar las diferencias en su manera de escribir. Como responsable del grupo experimental, el portafolio tuvo una función más ya que lo utilicé para evaluar el desempeño de los sujetos a lo largo del curso tal y como lo proponen Hamp-Lyons y Condon (2000).

Aunque en el salón de clase se efectuaron una variedad de actividades y ejercicios concernientes a la producción escrita, el portafolio incluyó únicamente determinados trabajos. Algunos de ellos – una anécdota, una narración y tres ensayos – se enfocaron en el proceso de escritura. La Tabla 3.1 presenta parte del contenido del portafolio que los sujetos conformaron.

Género	Tema
Anécdota	Una anécdota personal
Narración 2	Cómo superaron un miedo
Ensayo 1	Cátedras vs participación estudiantil Conocimientos del profesor vs relación con los alumnos Estudiar a solas vs estudiar en equipo
Ensayo 2	Un día en México La influencia del cine y la televisión De regreso en el tiempo
Ensayo 3	Garantía de acceso a la educación superior

Tabla 3.1 Textos del portafolio con énfasis en el proceso de la escritura

Cabe indicar que en los Ensayos 1 y 2, los sujetos seleccionaron uno de los temas para escribir su texto. Además, el grupo entero con la ayuda del profesor escribió también un cuento infantil, la Narración 1, la cual sí formó parte del portafolio y fue un ejemplo de CC, pero no del enfoque en el proceso.

Otra parte del portafolio comprendió cuatro trabajos en los que el enfoque en el proceso de escritura no jugó un papel preponderante, sino más bien la creatividad fue la que tuvo un rol esencial. Estos trabajos sirvieron para familiarizar a los estudiantes con otros géneros y se realizaron en parejas, pequeños equipos o a nivel grupal. La Tabla 3.2 enlista estos trabajos.

Adivinanza	En pequeños equipos, los sujetos escribieron una adivinanza.
Canción	En pequeños equipos, los sujetos adaptaron una canción.
Poesía	En parejas, los sujetos escribieron un poema anti-Día de San Valentín.
Escritura colectiva	Todo el grupo participó en la escritura de un cadáver exquisito.

Tabla 3.2 Trabajos del portafolio con énfasis en la creatividad

El portafolio contó también con todas las bitácoras de lectura que los sujetos llenaron semanalmente, así como una autoevaluación en la que reflexionaron acerca de su desempeño a lo largo del curso y cómo se sentían respecto a su habilidad en la producción escrita al final del curso. Al final de esta autoevaluación se le requirió a cada sujeto otorgarse una calificación numérica entre 5 y 10 (siendo 5 una calificación reprobatoria).

El hecho de haber integrado un portafolio permitió a los estudiantes, por un lado, tomar nota de cuánto habían escrito durante el semestre, y, por otro lado, darse cuenta cómo había cambiado su modo de escribir el cual, de manera general, había mejorado en diferentes grados dependiendo del estudiante. Fue así como los alumnos desarrollaron una mirada crítica hacia su propio trabajo (Boccia et al., 2013). Adicionalmente, los textos pertenecientes a diferentes géneros que también formaron parte del portafolio⁴³ pero que tuvieron más que ver con la creatividad, implican

⁴³ Específicamente: adivinanza, canción, poema y cadáver exquisito.

actividades que bien podrían caracterizarse como CC ya que se realizaron en parejas, equipos pequeños o como grupo. Además, este portafolio sirvió para que los estudiantes reflexionaran acerca de las diferencias existentes entre los diferentes géneros que practicaron, percatándose así de cómo la organización de los textos varía según el objetivo que tengan (Hyland, 2007).

3.3 Resultados del análisis preliminar del corpus

Como se mencionó en el capítulo anterior, cada uno de los 60 textos que conformaron el corpus se leyó detenidamente varias ocasiones. Posteriormente, en un archivo digital, se vertieron los datos acerca del identificador del ensayo (A10pre, B2pos, C8pre, etc.), el número de párrafo(s) que claramente se podían distinguir, y las ideas principales contenidas en cada párrafo. Se incluyen dos ejemplos de este análisis en las tablas a continuación. En la Tabla 3.3 se muestra el análisis del ensayo escrito en la Fase 1 por el sujeto 4 del Grupo A, mientras que en la Tabla 3.4 se encuentra el redactado en la Fase 2 por el mismo sujeto. Vale la pena recordar que el ensayo de la Fase 1 trata acerca de cuál sería el regalo ideal para fomentar el desarrollo de un niño y que el correspondiente a la Fase 2 es similar, pero es sobre el regalo ideal para promover el desarrollo de un adolescente.

Párrafo	A4pre
1	introducción (no se establece el regalo para fomentar el desarrollo de un niño)
2	depende de la edad; sugiere crayolas y cuaderno
3	dibujar, tocar un instrumento, hacer ejercicio

Tabla 3.3 Ejemplo de análisis estructural preliminar (ensayo Fase 1)

Párrafo	A4pos
1	un diario+ 3 argumentos
2	Argumento 1: liberar emociones y pensamientos
3	Argumento 2: tener mayor confianza
4	Argumento 3: pensar mejor
5	un diario + 3 argumentos

Tabla 3.4 Ejemplo de análisis estructural preliminar (ensayo Fase 2)

Nótese las diferencias entre los textos escritos antes y después de la implementación de la pedagogía de género: el número de párrafos es mayor en la Fase 2; en la Fase 1

no se establece en la introducción cuál sería un regalo que fomentara el desarrollo de un niño, a diferencia de la Fase 2; en la Fase 1 se sugiere una variedad de regalos mientras que en la Fase 2 se sugiere sólo uno; y finalmente, que el sujeto no apoya su respuesta con argumentos en la Fase 1 a diferencia de la Fase 2 en donde explica cada argumento en un solo párrafo.

Cuando analizamos la estructura del contenido de todos los textos recopilados vimos patrones recurrentes, lo cual nos dio la idea de clasificar el corpus considerando la información del texto y cómo ésta se organizaba. En primera instancia se advirtió que existían diferencias en el grado de afiliación que los sujetos expresaban con respecto al regalo que argumentaban era el ideal para fomentar el desarrollo de un niño o de un adolescente, dependiendo de si se trataba de la Fase 1 o de la Fase 2 del estudio. A partir de este grado de afiliación se clasificaron los textos en tres **patrones de contenido** que se describen en la Tabla 3.5 a continuación.

Patrón I	Patrón II	Patrón III
mayor afiliación: se indica un solo regalo	afiliación mediana: se sugiere más de un regalo	menor afiliación: se afirma que "depende" de qué se quiera desarrollar

Tabla 3.5 Patrones de contenido

Es menester agregar que estos tres patrones de contenido se relacionan con determinados **patrones de organización de la información/patrones retóricos**. Esto es, con cada **patrón de contenido** se asocia un **patrón de organización** particular. Sin embargo, es muy importante señalar que esta correspondencia se manifestó de modo más evidente a partir del análisis de los textos de la Fase 2 en contraste con los textos de la Fase 1, los cuales presentaban una organización de la información muy variada. La organización de las ideas en los textos de la Fase 1 difícilmente podría clasificarse con exactitud en alguno de los **patrones de organización** detectados en la Fase 2 aunque sí se presentaron ciertos textos estructurados de manera similar.

A continuación, se ofrecen extractos tomados de las introducciones de tres diferentes estudiantes del grupo experimental que fueron escritos en los ensayos de la Fase 2 y que ejemplifican los patrones de contenido observados en el corpus. Los extractos se ofrecen tal cual fueron escritos, incluidos los errores gramaticales y de

ortografía; las traducciones de los extractos intentan apegarse al original, pero eliminan algunos errores. En este primer extracto se puede observar el **Patrón I**:

A gift that I consider is the best gift, is a drawing portfolio because draw is very helpful in the development of the teenager due to its way to increase creativity, reduce stress and anxiety and it is a healthy way to spend free time. (Ensayo A13pos)

[Un regalo que considero es el mejor regalo es un portafolio de dibujo porque el dibujar es muy útil para el desarrollo del adolescente debido a la manera en que incrementa la creatividad, reduce el estrés y ansiedad y es una manera saludable de pasar el tiempo.]

El segundo extracto ejemplifica el **Patrón II**:

Thus, you can help and prepare a teenager giving gifts like a musical instrument, software or martial art lessons. (Ensayo A7pos)

[Por lo tanto, uno puede ayudar y preparar a un adolescente al dar regalos como un instrumento musical, programas computacionales o lecciones de arte marcial.]

Por último, en el tercer extracto se observa el **Patrón III**:

That is why choosing an adequate gift could seem imposible. Despite this, you can always give them presents which contribute to their physical health and their artistic abilities. (Ensayo A3pos)

[Es por ello que elegir el regalo adecuado podría parecer imposible. A pesar de esto, uno siempre puede darles regalos que contribuyan a su salud física y a sus habilidades artísticas.]

En la Tabla 3.6 se presentan tanto los **patrones de contenido** como los **de organización** que muestran cómo se distribuye la información a lo largo del texto. En el Patrón III, el término “Factor” hace referencia al “depende” que se encontró en los ensayos. En otras palabras, en este patrón se ubicaron los textos cuyos autores afirmaban que el regalo “dependía” de determinado “factor”. Adicionalmente, cabe señalar que el 93.3% del corpus (56 textos) pudo ser clasificado en alguno de estos tres patrones o como algún tipo de combinación de dichos patrones mientras que el resto del corpus (4 textos) no

pudo ser clasificado en ninguno de los tres patrones al considerar ya fuera su contenido y/o la manera en que se organizaba la información.

	Patrón I	Patrón II	Patrón III
Introducción	Tesis (regalo + argumentos)	Tesis (regalo 1 + regalo 2 + regalo...)	Tesis (Factor 1, Factor 2, Factor...)
Desarrollo	Argumento 1	Regalo 1 + argumentos	Factor 1 + argumentos
	Argumento 2	Regalo 2 + argumentos	Factor 2 + argumentos
	Argumento...	Regalo... + argumentos	Factor... + argumentos
Conclusión	Reiteración de tesis + argumentos	Reiteración de tesis (regalo 1 + regalo 2 + regalo...)	Reiteración de tesis (Factor 1, Factor 2, Factor...)

Tabla 3.6 Patrones de contenido y patrones de organización

Es importante notar que estos **patrones de contenido y organización** también pueden ser vistos desde el punto de vista de la manera en que el ensayo tipo TOEFL iBT/IELTS requiere que el estudiante organice la información en su texto el cual debe de ser de naturaleza argumentativa. Se le pide al estudiante que incluya una tesis en la introducción, es decir, indicar claramente cuál es su opinión respecto al regalo ideal para estimular el crecimiento de un niño o un adolescente; después, en cada párrafo del cuerpo del texto, establecer y desarrollar un argumento a favor de su tesis; y, finalmente, que concluya parafraseando su tesis y argumentos.

No está de más resaltar que la detección de estos **patrones de contenido y de organización** tuvo una doble función. Por un lado, sirvió para clasificar el corpus y de esta manera facilitar su caracterización. Por otro lado, fungió como una herramienta para realizar la comparación entre los textos de la Fase 1 y los de la Fase 2. Considerando estos patrones, a continuación, se ofrece la caracterización del corpus en las dos fases en que fue producido, esto es, antes y después de la implementación de la pedagogía de género.

3.3.1 Caracterización del corpus de la Fase 1

Como ya fue mencionado, los ensayos pertenecientes a la Fase 1 del estudio no pudieron ser clasificados con precisión dentro de los **patrones de organización** de la Tabla 3.6 arriba. No obstante, los **patrones de contenido** fueron aplicables por lo que, en primera instancia, se clasificó el corpus de la Fase 1 utilizando este criterio. En la Tabla 3.7 se ofrece un desglose del corpus de la Fase 1, tanto de los ensayos del grupo experimental como de los dos grupos control, desde el punto de estos **patrones de contenido**⁴⁴.

	Patrón I	Patrón II	Patrón III	Combinación de patrones	Ninguno
Grupo A	A5, A6, A8, A10, A13, A14 A15, A17	—	A1, A12	A2, A4, A7 A9, A11, A16	A3
Grupo B	B3	B4	—	B1, B5	B2
Grupo C	C1, C2, C3 C6	C5, C8	C7	—	C4

Tabla 3.7 Textos y patrones de contenido Fase 1 (Grupos A, B y C)

Posteriormente, se procedió a buscar similitudes entre los textos de cada grupo clasificado en cada uno de los patrones para así caracterizar esta mitad del corpus.

En el caso del Patrón I, en los 8 ensayos del Grupo A se observan diferencias en el número de párrafos, en el momento en que establecen el regalo ideal y en la manera en que se ofrecen y desarrollan los argumentos. Por un lado, los textos varían desde los 3 hasta los 7 párrafos. Por otro lado, tres textos establecen en el primer párrafo el regalo ideal, otros cuatro lo hacen en el segundo y uno lo hace en el párrafo final. Adicionalmente, 3 textos desarrollan un argumento por párrafo, otros 4 desarrollan diferentes argumentos dentro de un mismo párrafo y uno ofrece los argumentos hasta la conclusión. En cuanto a los grupos control, cabe señalar que ya en la Fase 1, el texto B3 sigue el Patrón I tanto de **contenido** como de **organización**. Por su parte, los cuatro

⁴⁴ Nótese que se eliminaron las partículas "pre" o "pos" que originalmente forman parte de la etiqueta de cada texto para facilitar la lectura de la tabla y del apartado.

textos del Grupo C varían de 4 a 8 párrafos; tres de ellos indican el regalo ideal en el primer párrafo mientras que el otro (C2) lo hace en el segundo; ese mismo texto ofrece un solo argumento y lo hace en el párrafo final, dos textos desarrollan diferentes argumentos dentro de un mismo párrafo y solamente uno (C6) se acerca en gran medida a su respectivo **patrón de organización**.

Para el Patrón II, ningún ensayo del Grupo A fue clasificado en éste. Por contraste, en los grupos control se tiene un texto (B4) con cinco párrafos que establece en la introducción que cualquier regalo es bueno, aunque más adelante habla de tipos específicos de regalo; además no desarrolla un argumento por párrafo. Adicionalmente, se encuentran dos textos (C5, C8) que también constan de tres párrafos; uno establece los regalos en el segundo y tercer párrafos mientras que el otro lo hace en el primero y segundo párrafos; los dos textos desarrollan varios argumentos en un mismo párrafo al igual que el texto B4.

En cuanto al Patrón III, los dos ensayos del Grupo A (A1, A12) no presentan ninguna similitud con algún **patrón de organización** detectado. Cabe indicar una gran diferencia en su número de párrafos: A1 contiene un solo párrafo mientras que A12 tiene 7. En cuanto a los grupos control, ningún texto del Grupo B fue clasificado en este patrón. Con respecto al Grupo C, se tiene el texto C7 que consta de cinco párrafos y guarda cierta semejanza con su respectivo **patrón de organización**.

Para los ensayos que presentan una combinación de patrones, en el Grupo A se clasificaron 5 (A2, A4, A7, A9, A11) que varían entre 3 y 6 párrafos; asimismo, todos son una combinación de los patrones II y III. Con respecto a los grupos control, los textos B1 y B5 constaron de cinco párrafos. B5 tiene cierta semejanza con el **patrón de organización** III mientras que B1 no guarda semejanza con ninguno de los **patrones de organización** encontrados. En cuanto al Grupo C, ningún texto fue clasificado en este patrón.

Finamente, en los textos que no pudieron ser clasificados en ninguno de los patrones identificados se tiene uno de cada grupo. En el Grupo A, el texto A3 consta de 4 párrafos y, aunque guarda un gran parecido al patrón de organización I, se tomó la decisión de no clasificarlo en dicho patrón ya que el sujeto habla acerca de otro tema (la importancia del arte en los niños), mas nunca manifiesta de manera explícita cuál sería el regalo ideal. En contraste, en los grupos control se tiene el texto B2 que contiene 4

párrafos y describe lo que debería ser el regalo ideal sin ofrecer ejemplos concretos, aunque al final afirma que una sonrisa podría ser un buen regalo. Adicionalmente está el texto C4 organizado en 2 párrafos. En el primero de ellos se proponen regalos abstractos, se afirma que los juguetes y los dulces no son un buen regalo, de inmediato se contradice esta afirmación diciendo que en realidad sí lo son y después se sugiere que cualquier cosa sería un buen regalo. En el segundo párrafo se hace una aclaración respecto al hecho de que obsequiar un regalo quizá no tenga un efecto duradero en el desarrollo de un niño.

Como es posible observar, los ensayos de la Fase 1 del corpus se clasificaron con relativa facilidad al considerar los **patrones de contenido**; prueba de ello es la Tabla 3.7. Sin embargo, el panorama que estos textos ofrecen desde el punto de vista de los **patrones de organización** es sumamente diferente y es prácticamente imposible hacer una caracterización general de ellos. En todo caso, se podría afirmar que varían en gran medida en los siguientes elementos:

- el número de párrafos por texto;
- el momento en el que se establece una tesis, si es que acaso se hace;
- el desarrollo de un argumento por párrafo o varios argumentos en un mismo párrafo;
- el grado de cercanía a su respectivo **patrón de organización**.

3.3.2 Caracterización del corpus de la Fase 2

Para iniciar este apartado es menester recordar que los ensayos de esta mitad del corpus no sólo pudieron ser clasificados más fácilmente en los patrones detectados, sino que, adicionalmente, la adherencia a su respectivo **patrón de organización** fue mucho más visible a excepción de algunos textos que incluyeron algunos párrafos adicionales, pero que en esencia se apegaban al patrón en el que fueron clasificados. En la Tabla 3.8 se ofrece un desglose del corpus de la Fase 2 desde el punto de vista de los patrones de contenido⁴⁵.

⁴⁵ Nuevamente, se eliminaron las partículas "pre" o "pos" para facilitar la lectura de la tabla y del apartado.

	Patrón I	Patrón II	Patrón III	Combinación de patrones	Ninguno
Grupo A	A4, A5, A6 A9, A10, A11 A12, A13, A14 A15, A17	A2, A7, A8 A16	A1, A3	—	—
Grupo B	B1, B3, B4	B5	B2	—	—
Grupo C	C6	C1, C5, C8	—	C3, C4, C7	C2

Tabla 3.8 Textos y patrones de contenido Fase 2

Como se puede observar en la Tabla 3.8, gran parte del corpus de esta fase (26 textos, equivalente al 86.6%), se clasificó en alguno de los patrones I, II o III (15, 8 y 3, respectivamente). Sin embargo, al tomar en consideración el **patrón de organización**, bien vale la pena comentar ciertos textos y sus particularidades.

Cabe señalar que en el Patrón I cinco ensayos del Grupo A se diferencian de los demás. Por un lado, dos de ellos (A5, A11), contienen párrafos adicionales con información aclaratoria o complementaria ya sea al inicio y/o al final del texto. Empero, su gran semejanza con el Patrón I permitió clasificarlos como tal desde el punto de vista de la **organización** del texto a pesar del párrafo extra; en otras palabras, este párrafo no representó una variación considerable del **patrón de organización** en el que fueron clasificados. Por otro lado, si bien otros dos textos (A12, A15) cumplen con el **patrón de contenido**, no lo hacen desde el punto de vista de la **organización** ya que se desvían de éste de modo considerable. En el caso del texto A12, éste no desarrolla un solo argumento por párrafo, sino que en un mismo párrafo combina varios argumentos. En cuanto al texto A15, en la introducción misma se ofrece el primero de los argumentos mientras que en la conclusión la reiteración de la tesis es parcial y además incluye argumentos no desarrollados previamente. En cuanto a los grupos control, también el texto C6 fue distinto de los demás en su **patrón de organización**. Este texto consta de un solo párrafo en el cual se desarrolla todo el texto y el cual contiene todos los argumentos que apoyan la tesis. Sin embargo, no cuenta con un párrafo que haga las veces de conclusión, ni tampoco reitera la tesis ni sus argumentos en ningún momento.

Dentro del Patrón II, todos los ensayos del Grupo A siguieron su respectivo patrón de organización. No obstante, la situación no fue la misma para tres ensayos del Grupo C que no cumplen con el **patrón de organización**. El texto C1 espera hasta la conclusión

para exponer los argumentos mientras que el texto C5, si bien propone una serie de regalos ciertamente abstractos (apoyo, libertad, atención) y lo hace de manera explícita, los argumentos que ofrece para apoyar dichos regalos no siguen el **patrón de organización**. El caso del texto C8 es peculiar ya que incluye un párrafo introductorio adicional que no expresa la tesis, seguido de un párrafo en el que declara que no existe un regalo para promover el desarrollo de un adolescente. Sin embargo, en el tercer párrafo se contradice la información recién dada al indicar tres posibles regalos ideales para un adolescente (instrumentos musicales, artículos deportivos y videojuegos); finalmente, se apega en cierta medida al Patrón 2 desde el punto de vista **de la organización**, aunque invierte el orden en el que argumenta cada uno de los regalos.

En el Patrón III se clasificó el ensayo A1 a pesar de incluir dos párrafos adicionales con información irrelevante. Esto fue así dado que el **patrón de organización** del resto del texto es prácticamente igual al Patrón III.

De los ensayos clasificados como una combinación de patrones, ninguno fue del grupo A, lo cual demuestra un avance por parte del grupo experimental en su escritura en la Fase 2. Por contraste, los tres textos que combinaron patrones pertenecieron al Grupo C. El texto C3 presenta rasgos del Patrón II y del III e incluye un párrafo adicional con información anecdótica y argumentos que no fueron señalados con anterioridad. Por su parte, el texto C4 establece en la introducción un desacuerdo en dar regalos a un adolescente; después contiene características de los patrones III y II y termina por proponer un regalo abstracto: "un regalo que [motive al adolescente] a ser famoso". En cuanto al texto C7, los dos primeros párrafos se apegan al Patrón III; el tercer párrafo comenta un ejemplo personal y ofrece argumentos para ese objeto mas no para lo mencionado previamente; el cuarto párrafo sigue el Patrón I; y el quinto y último párrafo lo constituye un párrafo adicional aclaratorio.

Por último, se tiene el único texto de la Fase 2 que no pudo ser clasificado en ninguno de los patrones identificados en el corpus. Es importante señalar que ningún ensayo del Grupo A se encontró en esta situación. El texto que no pudo ser clasificado fue el C2 debido a que trata acerca de temas relacionados con la respuesta que se debió desarrollar: los cambios por los que atraviesa un adolescente y la importancia de esta etapa de la vida. Sin embargo, en realidad no contesta la pregunta como tal, no indica un regalo específico ni mucho menos ofrece argumentos.

3.3.3 Resumen de los resultados del análisis preliminar

En nuestro análisis más del 90% del corpus fue clasificado en alguno de los tres patrones identificados, los cuales tienen que ver con el contenido y con la organización de la información de los ensayos. Los **patrones de contenido** se refieren al grado de afiliación que los sujetos muestran con respecto a su respuesta mientras que los **patrones de organización** están relacionados con la formulación de tesis, el desarrollo de argumentos y la reiteración tanto de tesis como de argumentos. Cada **patrón de contenido** se relaciona directamente con su respectivo **patrón de organización**.

El corpus pudo clasificarse más fácilmente desde el punto de vista de los **patrones de contenido** tanto en la Fase 1 como en la Fase 2. Sin embargo, clasificarlo desde el punto de vista de la **organización** fue una labor más difícil en la Fase 1 que en la Fase 2 ya que en la segunda fase los ensayos se apegaron más visiblemente a su respectivo patrón mientras que en la primera mostraron una gran variedad al momento de establecer una tesis, explicar los argumentos y reiterar ambos elementos. La Tabla 3.9 compara el número de ensayos y su respectivo porcentaje en la Fase 1 y en la Fase 2 del grupo experimental; además, se incluyen las etiquetas de los textos clasificados en los diferentes patrones.

	Patrón I	Patrón II	Patrón III	Combinación de patrones	Ninguno
Grupo A Fase 1	8 (47%) [A5, A6, A8, A10, A13, A14 A15, A17]	—	2 (12%) [A1, A12]	6 (35%) [A2, A4, A7 A9, A11, A16]	1 (6%) [A3]
Grupo A Fase 2	11 (65%) [A4, A5, A6 A9, A10, A11 A12, A13, A14 A15, A17]	4 (23%) [A2, A7 A8, A16]	2 (12%) [A1, A3]	—	—

Tabla 3.9 Diferencias en análisis estructural preliminar Fase 1 vs Fase 2 (Grupo A)

En la Tabla 3.9 es posible advertir una serie de diferencias. En el grupo experimental, ocho sujetos expresaron en sus ensayos un patrón de contenido con mayor afiliación tras la implementación de la pedagogía de género; seis textos que combinaban

patrones en la Fase 1 (A2, A4, A7, A9, A11 y A16) cambiaron ya sea al Patrón I o al Patrón II en la Fase 2 mientras que otro texto (A12) que originalmente se clasificó en el Patrón III pasó al Patrón I. Además, el ensayo que no seguía ninguno de los tres patrones de contenido identificados (A3) se clasificó como perteneciente al Patrón III en la Fase 2.

Cabe destacar algunos hallazgos del grupo experimental que permiten observar el avance en la escritura por parte de los estudiantes tras la implementación de la pedagogía de género. Primero, que el 47% de los ensayos demostraron un **patrón de contenido** con mayor afiliación hacia sus respuestas, lo cual equivale a decir que 8 estudiantes (A2, A3, A4, A7, A9, A11, A12, A16) mejoraron su escritura. El otro 47% de los textos (A1, A5, A6, A10, A13, A14, A15, A17) mantuvieron el mismo patrón y solamente el 6%, es decir, un sujeto (A8), presentó una disminución en su grado de afiliación hacia la respuesta. Segundo, en cuanto al **patrón de organización**, el 70% de los ensayos, esto es, 12 sujetos, se apegaron completamente al patrón respectivo. El 18% de los textos se desviaron de su patrón respectivo únicamente por contar con algunos párrafos adicionales. El 12% restante (2 sujetos) se desviaron de modo considerable de su patrón de organización. Considerando que en la Fase 1 del estudio ningún sujeto se apegó estrictamente a alguno de los patrones de información detectados, creemos que estos resultados dejan claro que la intervención realizada a través de la pedagogía de género basada en la LSF tuvo un efecto en su escritura, esto es, se advirtió un cambio que podría dar indicios de un efecto positivo. Como muestra de este efecto, en el Apéndice E se ofrecen los ensayos de tres estudiantes del grupo experimental escritos antes y después de la intervención.

A manera de contraste se tienen los grupos control. Por un lado, en el Grupo B fueron cuatro los sujetos cuyos ensayos (B1, B2, B4, B5) mostraron un patrón de contenido con mayor afiliación mientras que uno (B3) mantuvo el mismo patrón después de haber llevado el curso de producción escrita. Por otro lado, En el Grupo C, las diferencias entre la Fase 1 y la Fase 2 demuestran que después de haber cursado la asignatura, al menos la mitad de los estudiantes del Grupo C disminuyó su grado de afiliación con la respuesta, algo que no ocurrió con el Grupo A. Fueron los textos C1, C2, C3 y C7 los que redujeron su grado de afiliación en diversos grados, e incluso uno de ellos (C2) pasó del Patrón I a ninguno. De los demás ensayos, tres de ellos (C5, C6, C8) mantuvieron su

respectivo patrón y solamente un texto (C4) cambió de no poder ser clasificado dentro de uno de los patrones identificados en la investigación a una combinación de estos.

A continuación, ofrecemos la Tabla 3.10 que resume la comparación descrita entre los ensayos de la Fase 1 y la Fase 2 de los grupos control. Se incluye el número de ensayos y su respectivo porcentaje, así como las etiquetas de los textos clasificados en los diferentes patrones.

	Patrón I	Patrón II	Patrón III	Combinación de patrones	Ninguno
Grupo B Fase 1	1 (20%) [B3]	1 (20%) [B4]	—	2 (40%) [B1, B5]	1 (20%) [B2]
Grupo B Fase 2	3 (60%) [B1, B3, B4]	1 (20%) [B5]	1 (20%) [B2]	—	—
Grupo C Fase 1	4 (50%) [C1, C2 C3, C6]	2 (25%) [C5, C8]	1 (12.5%) [C7]	—	1 (12.5%) [C4]
Grupo C Fase 2	1 (12.5%) [C6]	3 (37.5%) [C1, C5, C8]	—	3 (37.5%) [C3, C4, C7]	1 (12.5%) [C2]

Tabla 3.10 Diferencias en análisis estructural preliminar Fase 1 vs Fase 2 (grupos control)

3.4 Resultados del análisis cuantitativo del corpus

Utilizando los criterios de evaluación que se desarrollaron expresamente para este estudio a cada texto se le asignó un puntaje. Se llevaron a cabo diferentes comparaciones de estos puntajes entre la Fase 1 y la Fase 2 y entre los grupos control y el grupo experimental. En primer lugar, se compararon los puntajes de los textos producidos en la Fase 1 con los producidos en la Fase 2 de cada uno de los grupos del estudio de manera separada. Esto es, comparé el antes y el después del Grupo A, luego realicé lo mismo con el Grupo B y finalmente con el Grupo C; en ningún momento comparé los puntajes de un grupo con los de otro. El objetivo de esta comparación fue determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes de la Fase 1 y los de la Fase 2 para cada grupo del estudio. En segundo lugar, cotejé los puntajes obtenidos por el grupo experimental con los puntajes obtenidos por los grupos control, tanto en la Fase 1 como en la Fase 2. La finalidad de esta comparación fue determinar si existían diferencias importantes que pudieran ayudar a determinar si la implementación de la pedagogía de género había tenido algún efecto o no. En tercer lugar, comparé los puntajes por criterio para cada grupo, con el fin de detectar los criterios específicos que presentaron el mayor crecimiento entre la Fase 1 y la Fase 2. A continuación los resultados obtenidos.

3.4.1 Puntajes Fase 1 y Fase 2

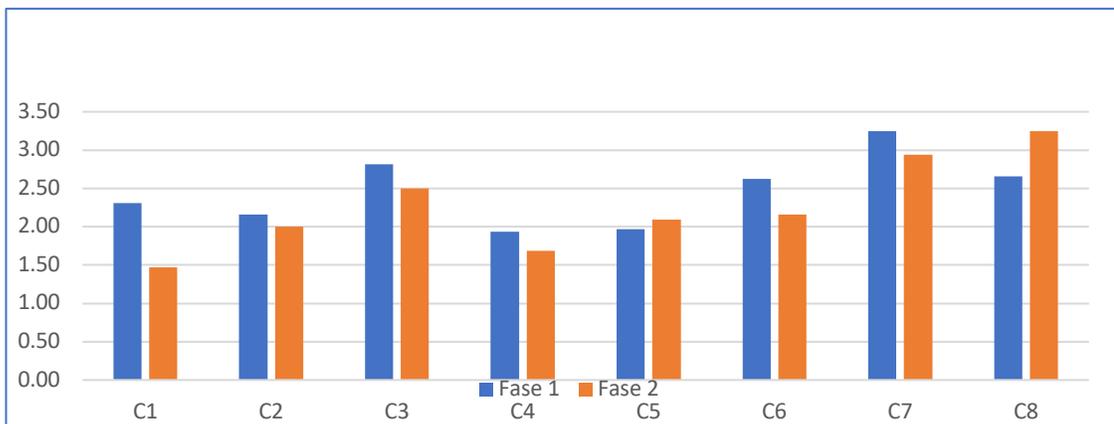
Como puede observarse en las Gráficas 3.1, 3.2 y 3.3, todos los sujetos del Grupo A obtuvieron puntajes más altos en la Fase 2 del estudio; lo mismo ocurrió para los sujetos en el Grupo B. Esto es, el 100% de los estudiantes del Grupo A demostró un avance en su escritura tras la implementación de la pedagogía de género y lo mismo sucedió con los estudiantes del Grupo B quienes siguieron ciertas prácticas pedagógicas que serán descritas más adelante. Sin embargo, en el Grupo C únicamente dos estudiantes aumentaron su puntaje mientras que los otros seis lo disminuyeron. En otras palabras, el 75% de los estudiantes en el Grupo C no mejoraron su escritura tras haber cursado la asignatura.



Gráfica 3.1 Puntajes Fase 1 y Fase 2 Grupo A



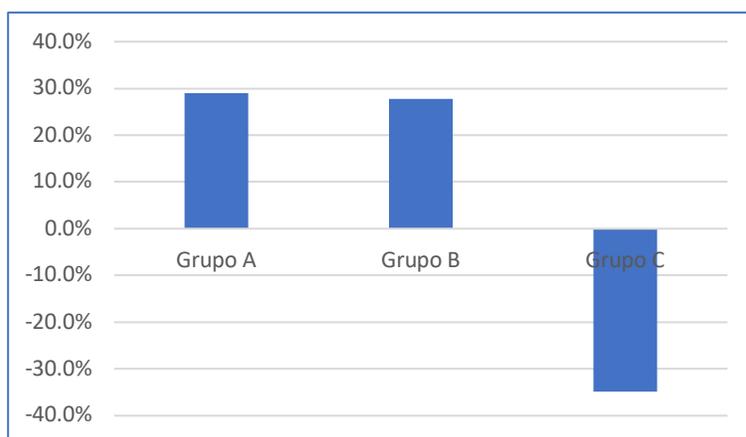
Gráfica 3.2 Puntajes Fase 1 y Fase 2 Grupo B



Gráfica 3.3 Puntajes Fase 1 y Fase 2 Grupo C

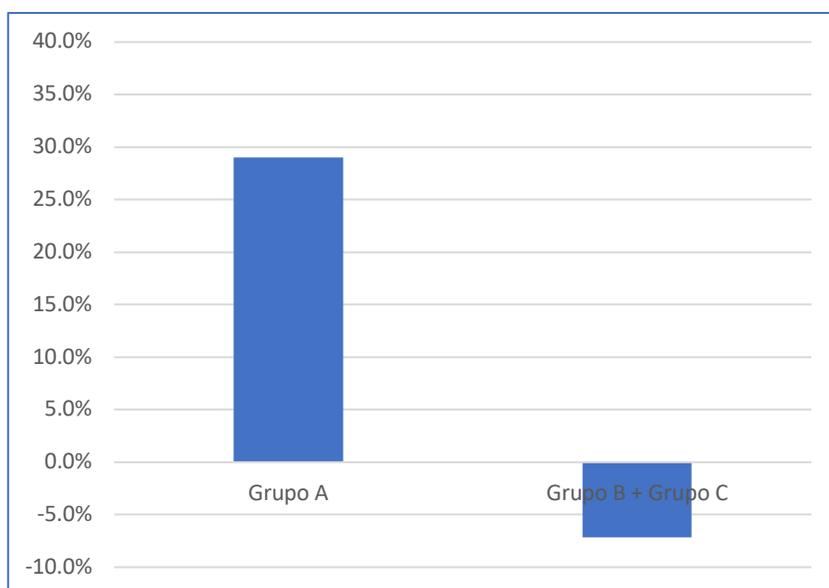
3.4.2 Comparación entre fases: grupo experimental vs grupos control

En primer lugar, ofrecemos las diferencias por grupos. La Gráfica 3.4 demuestra cómo el promedio de diferencias entre los puntajes obtenidos en la Fase 2 respecto de la Fase 1 es mayor en el grupo experimental que en los grupos control (29.0% y -7.1%, respectivamente). Incluso sorprende que el porcentaje de los grupos control sea negativo. Este porcentaje significa que no hubo una mejora en la escritura de los estudiantes, sino un retroceso.



Gráfica 3.4 Promedio de diferencias en puntajes Grupo A vs grupos control

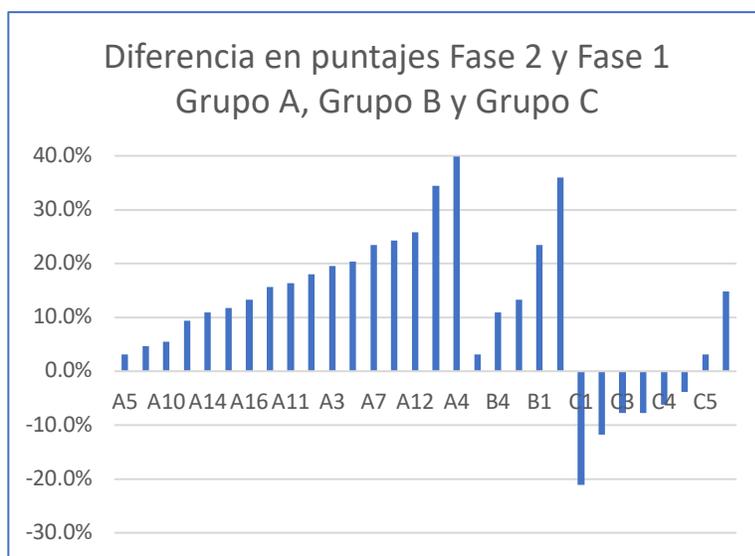
Sin embargo, al separar estos grupos control se revela una diferencia importante como lo revela la Gráfica 3.5.



Gráfica 3.5 Promedio de diferencias en puntajes Grupo A vs Grupo B vs Grupo C

En realidad, el Grupo B sí tuvo un aumento en el promedio de diferencias entre los puntajes obtenidos en la Fase 2 respecto de la Fase 1 (27.8%) y fue el Grupo C el que mostró una disminución (-34.9%). Dado que no se realizaron observaciones de clase ni la manera de impartir el curso en los grupos control fue el foco de la investigación, preferimos por el momento no especular acerca de las razones que expliquen las diferencias tan marcadas en los grupos control. Retomaremos esta diferencia entre los hallazgos de los grupos control en la Fase 2 más adelante, después de haber analizado las entrevistas realizadas a las profesoras responsables de estos. No obstante, es menester subrayar que, con respecto al grupo experimental, es posible afirmar que la implementación de la pedagogía de género desde la LSF tiene un efecto positivo en la escritura de los estudiantes.

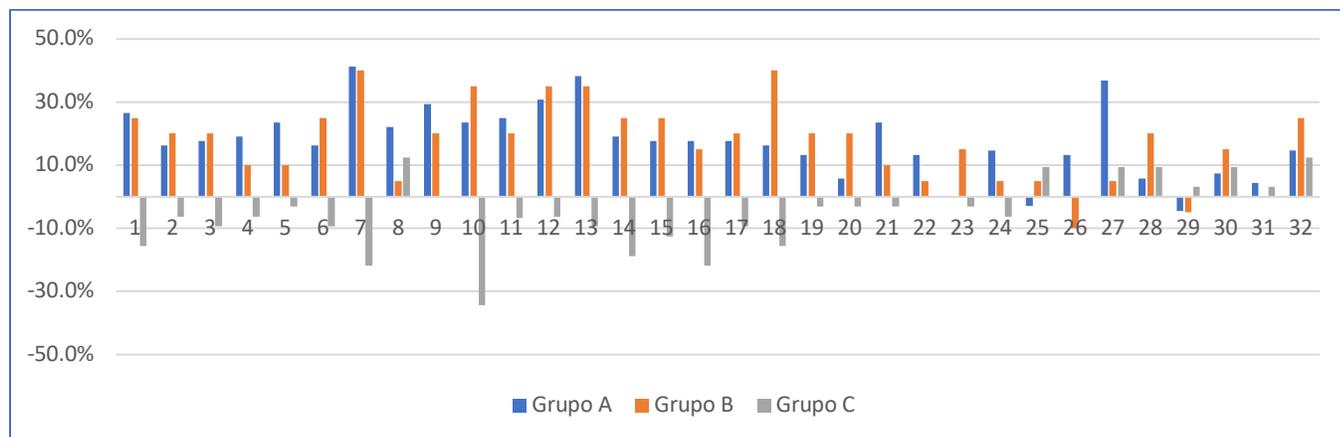
En segundo lugar, ofrecemos las diferencias por sujeto. La Gráfica 3.6 permite observar las diferencias entre los puntajes obtenidos en la Fase 2 respecto de la Fase 1 en términos de cada sujeto. La mediana en el grupo A es el sujeto A11 con un 16.4% de aumento mientras que la mediana en el Grupo B es el sujeto B5 con un incremento del 13.3%. La mediana para el Grupo C se encuentra entre los sujetos C7 y C4, esto es -7.0%. De esta manera, queda demostrado que la mediana fue mayor en el grupo en el que se implementó la pedagogía de género que en los grupos en los que no se realizó dicha intervención.



Gráfica 3.6 Promedio de diferencias en puntajes por sujeto

3.4.3 Comparación entre fases: diferencias por criterio

La Gráfica 3.7 abajo muestra las diferencias entre la Fase 1 y la Fase 2 por cada uno de los 32 criterios que fueron considerados al evaluar el corpus.



Gráfica 3.7 Diferencias por criterio

De la Gráfica 3.7 destacamos los siguientes puntos con respecto al Grupo A. En primer lugar, que los cinco **criterios individuales** que presentaron mayor avance son el 7, 13, 27, 12 y 9 (en orden decreciente de avance). Estos criterios, sus descripciones y sus respectivos promedios de avance se presentan en la Tabla 3.11 a continuación.

Criterio	Descripción del criterio	Avance
7	El escritor establece su opinión/tesis en la introducción de manera clara y concisa.	41.2%
13	El escritor parafrasea la opinión/tesis que ofreció en la introducción.	38.2%
27	Se hace un uso correcto de mitigadores (<i>hedges</i>).	36.8%
12	Se retoman ideas presentadas en el texto para hacer un breve resumen.	30.9%
9	Cada párrafo tiene una oración tópico (<i>topic sentence</i>).	29.4%

Tabla 3.11 Criterios individuales con mayor avance Grupo A

En segundo lugar, los cinco **grupos de criterios** que presentaron mayor avance en el Grupo A están resumidos en la Tabla 3.12.

Nombre del grupo de criterios	Avance
Fases	28.3%
Etapas	21.3%
Propósito	20.1%
Campo	18.1%
Tenor, Valoración	15.7%

Tabla 3.12 Grupos de criterios con mayor avance Grupo A

En tercer lugar, en las siguientes tablas se ofrece un **desglose** de cada uno de estos **grupos de criterios** que presentaron mayor avance en el Grupo A. Los criterios marcados con una paloma (✓) son los cinco criterios que mostraron el mayor progreso en el grupo experimental. Nótese en la Tabla 3.13 cómo cuatro de estos criterios se encuentran en el grupo de “Fases”.

Criterio	Grupo de criterios	Avance por criterio	Avance por grupo
Fases		28.3%	
6	Queda claro cuál es el tema del texto.	16.2%	
7	El escritor establece su opinión/tesis en la introducción de manera clara y concisa.	41.2%	✓
8	Se observa una clara división en párrafos.	22.1%	
9	Cada párrafo tiene una oración tópico (<i>topic sentence</i>).	29.4%	✓
10	Las oraciones tópico están relacionadas con la opinión/tesis de la introducción.	23.5%	
11	Cada oración tópico está sustentada por argumentos secundarios y ejemplos.	25.0%	
12	Se retoman ideas presentadas en el texto para hacer un breve resumen.	30.9%	✓
13	El escritor parafrasea la opinión/tesis que ofreció en la introducción.	38.2%	✓
Etapas		21.3%	
4	El texto está organizado claramente en introducción, desarrollo y conclusión.	19.1%	
5	Cada parte del texto tiene la extensión adecuada para su propósito.	23.5%	
Propósito		20.1%	
1	Se contesta la pregunta.	26.5%	
2	Se siguen las instrucciones.	16.2%	
3	El texto redactado podría considerarse de tipo argumentativo.	17.6%	
Campo		18.1%	
14	Queda claro que el escritor comprende el tema.	19.1%	
15	El escritor explica adecuadamente el tema por medio de sus argumentos.	17.6%	
16	Se incluye únicamente información pertinente al tema.	17.6%	
Tenor		15.7%	
17	El lector puede seguir las ideas con facilidad.	17.6%	
18	El texto logra persuadir al lector.	16.2%	
19	El lector se queda con la sensación de que leyó algo bien redactado.	13.2%	

Tabla 3.13 Desglose de grupos de criterios con mayor avance en Grupo A

El otro criterio que mostró mayor avance se encuentra localizado en el grupo de "Valoración". Cabe señalar que ninguno de los criterios en este grupo fue explícitamente el foco de instrucción durante el semestre. No obstante, como lo demuestra la Tabla 3.14 en la siguiente página, la utilización de mitigadores fue el tercer criterio con mayor avance tras la intervención pedagógica. Por otro lado, en "Valoración" también se puede observar cómo el criterio 25 presentó un ligero decremento (-2.9%) después de la implementación de género⁴⁶.

Criterio	Grupo de criterios	Avance por criterio	Avance por grupo
Valoración			15.7%
25	Se hace un uso correcto de expresiones de actitud positiva o negativa. (e.g. Unfortunately, I agree, surprisingly, etc.)	-2.9%	
26	Se hace un uso correcto de enfatizadores (<i>boosters</i>). (e.g. in fact, definitely, it is clear, etc.)	13.2%	
27	Se hace un uso correcto de mitigadores (<i>hedges</i>). (e.g. might, perhaps, possible, about, etc.)	36.8%	✓

Tabla 3.14 Desglose de grupos de criterios con mayor avance en Grupo A (cont.)

3.4.4 Resumen de las gráficas

Como lo demuestran las gráficas y tablas derivadas del análisis del corpus del presente estudio, es posible observar cómo el grupo experimental demostró un avance en diversos aspectos de su producción de textos escritos tras haber sido implementada la pedagogía de género desde la tradición australiana. Esto hace eco de los resultados positivos obtenidos por Rose y Martin (2012) en sus estudios realizados en estudiantes de educación básica y media. A continuación, un breve resumen:

- los puntajes de todos los ensayos fueron más altos en la Fase 2 que en la Fase 1;
- el promedio de puntajes fue mayor que el de los grupos control, tanto de manera conjunta como de manera separada;
- la mediana en las diferencias por sujeto también fue mayor en el grupo experimental que en los grupos control;

⁴⁶ En la Gráfica 7 se observa que únicamente hubo otro criterio que también mostró una ligera disminución (-4.4%): el criterio 29 en el que se evaluó el uso de artículo, demostrativos y pronombres posesivos.

- el 93.8% de los criterios (30 de 32) demostró un avance;
- los criterios con mayor crecimiento mostraron un avance de entre 29.4% y 41.2%;
- los criterios con mayor crecimiento fueron el 7, 13, 27, 12 y 9, los cuales están relacionados con las “Fases” y la “Valoración”;
- los grupos de criterios con mayor progreso fueron “Fases”, “Etapas” y “Propósito”.

3.5 Resultados del análisis cualitativo de las entrevistas

Como fue señalado en el capítulo anterior, de manera separada, se sostuvieron entrevistas con cada una de las profesoras responsables de los grupos control para recopilar información referente a las actividades realizadas durante el semestre, los géneros enseñados y las prácticas pedagógicas de las profesoras. Esta recopilación de datos tuvo como objetivo encontrar similitudes o puntos de contacto entre lo llevado a cabo en los grupos control y la pedagogía de género con la que trabajó el grupo experimental. A continuación, los resultados de dichas entrevistas.

3.5.1 Entrevista con responsable del Grupo control B

La profesora reporta que su curso avanzado de producción escrita gira alrededor de cuatro tareas generales de escritura que se realizan a lo largo del semestre en las cuales los estudiantes se familiarizan y escriben cuatro diferentes géneros de los cuales generalmente se escribe una sola versión: un artículo de investigación, un curriculum vitae (CV), una carta de motivos y algunos ensayos denominados *impromptu*⁴⁷. La excepción al número de borradores es el artículo de investigación del cual se escriben 3 versiones e incluye citas y referencias, mas no un resumen (*abstract*).

Parte medular del curso es el artículo de investigación de aproximadamente 2000 palabras que debe contar con las secciones adecuadas siguiendo la estructura retórica IMRD⁴⁸. La investigación reportada por los estudiantes en su texto puede ser una que se encuentren realizando en ese momento en alguna de las asignaturas de su licenciatura

⁴⁷ Estos ensayos *impromptu* son textos cronometrados del tipo Tarea 2 del examen TOEFL iBT.

⁴⁸ IMRD: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión. Esta estructura es frecuente en la escritura de artículos de investigación en una gran variedad de disciplinas (Swales, 1990) y es en la que se basan Swales y Feak (2012) en su libro de texto *Academic Writing for Graduate Students* dirigido a estudiantes de posgrado tanto nativo como no nativo hablantes del inglés.

o posgrado o bien un tema de su disciplina que cuente con el potencial de ser investigado durante el semestre. Para ayudar a los estudiantes, la profesora provee material en dos carpetas, una de las cuales contiene fotocopias de un libro de texto que ofrece un 'formato preliminar de investigación' (*preliminary research form*), el cual los estudiantes utilizan en la escritura de su artículo.

Además del formato mencionado, la profesora promueve el uso de modelos de artículos auténticos. Ella lleva a clase un primer artículo y posteriormente solicita a cada alumno que lleve uno de su respectivo campo de estudio con el fin de que se familiaricen con los textos de sus disciplinas y para llevar a cabo un análisis retórico basado en los movimientos del modelo CARS⁴⁹ de Swales (1990, 2011, 2012). Adicionalmente, ofrece a los estudiantes ejemplos de textos para ser analizados en clase y determinar si están bien o mal escritos.

En cuanto al tiempo dedicado a cada uno de los géneros, éste varía dependiendo del género. El artículo de investigación se trabaja aproximadamente la mitad del semestre (8 semanas). Este tiempo es considerablemente mayor al dedicado a los ensayos *impromptu*, el cual es de aproximadamente 2 semanas, pero la profesora afirma que varios aspectos, tales como la formulación de una tesis y las oraciones tópico, ya fueron enseñados y practicados durante la escritura del artículo de investigación. Con respecto al CV y la carta de motivos, a éstas se les destina aproximadamente 6 semanas de trabajo.

Cabe añadir tres puntos respecto a la manera en que la profesora imparte su curso de producción escrita que se consideran pertinentes para este estudio. En primer lugar, que la tesis que los estudiantes han de escribir en los ensayos *impromptu* forzosamente debe contar con diferentes 'ángulos', esto es, la profesora explica, que en la introducción del texto los estudiantes deben hacer explícitos los puntos que serán desarrollados en el cuerpo del texto. En segundo lugar, que cuando hay retroalimentación en pares, les proporciona lineamientos muy precisos a los estudiantes para realizarlo. Y finalmente, en tercer lugar, que al final del curso la profesora solicita a los estudiantes un portafolio conformado por los trabajos del curso y una autorreflexión.

⁴⁹ CARS: Create a Research Space

3.5.2 Entrevista con responsable del Grupo control C

La profesora concede que su curso avanzado de producción escrita es “un tanto desorganizado” y que los estudiantes incluso se desesperan mientras lo llevan. No obstante, reporta que el curso gira alrededor de seis distintos proyectos realizados uno tras otro a excepción del proyecto final que se trabaja a lo largo del semestre. En estos diferentes proyectos los estudiantes se familiarizan, en mayor o menor grado, con al menos diez diferentes géneros de los cuales escriben una versión de cada uno: un CV, una carta de motivos, un correo electrónico laboral, un anuncio de oferta laboral, un cuestionario, un cartel o poster de una investigación, un texto argumentativo, un instructivo, un texto similar a un artículo de investigación y un cuento. Las excepciones al número de borradores es el cuento del cual se escriben de 4 a 5 versiones y el texto tipo artículo de investigación del cual se escribe un borrador y una versión final. Cabe añadir que existe la posibilidad de que los estudiantes sustituyan el artículo de investigación por una crítica de cine o por una reseña de un libro.

Es necesario agregar que la profesora indica que, dependiendo del proyecto en el que se esté trabajando, en el curso se llevan a cabo otras actividades. Algunas de estas actividades son la simulación de entrevistas de trabajo, la creación de cuestionarios en español que se aplican a personas externas, la realización de debates orales, la presentación de un ‘hágalo usted mismo’ (*DIY: Do It Yourself*) y la preparación de un documento en formato Powerpoint si el tiempo lo permite. Los debates ocurren como parte del proyecto enfocado en la escritura de textos argumentativos mientras que la presentación Powerpoint es utilizada cuando los estudiantes presentan las investigaciones que realizaron.

Aunado a los proyectos y las actividades recién mencionadas, los estudiantes produjeron y conformaron un diario de escritura (*writing diary*). La profesora comenta que en cada clase que se tuvo, los estudiantes escribieron durante 10 minutos de manera ininterrumpida. Entre los objetivos de este diario se encuentran el que los estudiantes “escriban para que se suelten”, que consideren “qué planean hacer y cómo lo planean hacer”, y que organicen sus tiempos reflexionando, tras los 10 minutos de escritura, qué volverían a hacer y qué no.

La profesora reporta recurrir al uso de modelos para cuatro de los géneros que trabaja durante el curso. Estos géneros son el CV, la carta de motivos, los textos

argumentativos y los artículos de investigación. Cabe señalar que los estudiantes son responsables de traer un artículo de investigación de sus respectivas disciplinas, mas la profesora no provee ningún modelo adicional para este género. En el caso de los textos argumentativos y los artículos de investigación, los textos son analizados desde el punto de vista de su estructura retórica para identificar los movimientos propuestos por Swales en su modelo CARS y para observar la gramática utilizada. Cabe agregar que, aunque la profesora no mencionó haberles dado a los estudiantes modelos de carteles o posters, afirmó haber utilizado el modelo de Swales en el proyecto dedicado al cartel.

Adicionalmente, la profesora resalta el desconcierto causado por el proyecto enfocado a la escritura de instructivos en los estudiantes. Ella comentó que los alumnos incluso le preguntaron cuál era la razón para trabajar este género. Ella argumenta que esto lo hace con el fin de explicar la metodología en los artículos de investigación al realizar un contraste entre la sección de metodología y un instructivo.

Cabe agregar cinco puntos respecto a la manera en que la profesora imparte el curso de producción escrita que se consideran pertinentes para este estudio. En primer lugar, que cuando se escribe la carta de motivos se analiza cuál es su estructura retórica. En segundo lugar, que en dos de los proyectos se recurre a la corrección por pares y/o a la autocorrección sin que éstas fueran de tipo léxico-gramatical. En tercer lugar, que se utilizan listas de verificación (*checklists*) para revisar los textos (en particular los del tipo argumentativo). En cuarto lugar, que se trabaja la escritura de una tesis y su refutación en el proyecto relacionado con los textos argumentativos. Y finalmente, en quinto lugar, que, para evaluarlos, la profesora solicita a los estudiantes que conformen un portafolio con sus diarios de escritura que realizaron en cada clase, los borradores y las versiones finales de sus trabajos escritos y una autoevaluación cuyo contenido deja a consideración de los estudiantes mismos.

Por último, quisiéramos destacar un rasgo compartido por ambos grupos control. Este rasgo se refiere al hecho de que se observó una reducción sustancial en el número de estudiantes. Esta reducción fue aún más notoria en el Grupo B (55.5%) que en el grupo C (33.3%). A pesar de que en el grupo experimental también hubo una disminución (21.7%), en comparación con los grupos control, ésta fue la menor de los tres grupos.

3.5.3 Puntos de contacto entre la pedagogía de género y los grupos control

En este apartado se procede a describir los cinco puntos de contacto encontrados entre la pedagogía de género basada en la LSF implementada en el grupo experimental y las prácticas pedagógicas de las profesoras de los grupos control. Conforme se discuten las cinco similitudes halladas, también se señalan las diferencias entre la manera en que se presentaron en los grupos control. Estos puntos de contacto bien podrían interpretarse como una posible explicación a los resultados positivos del Grupo B, mientras que los resultados divergentes del Grupo C podrían explicarse precisamente por las diferencias en cómo se dieron estos puntos de contacto entre los grupos control.

El **proporcionar modelos** es un primer punto de contacto entre cómo fue impartido el curso de producción escrita en el grupo experimental y los grupos control. Considerando las actividades realizadas durante el curso, las profesoras de los grupos control ofrecieron a los estudiantes modelos a seguir. Los sujetos de ambos grupos contaron con modelos del artículo de investigación y de los ensayos impromptu o textos argumentativos⁵⁰. Sin embargo, hubo una diferencia en el número de modelos ofrecidos a cada grupo control. Esta diferencia radica en que el Grupo B tuvo acceso a una mayor cantidad de modelos: el primero que presentó la profesora en clase, el que los estudiantes llevaron y los ejemplos de textos bien y mal escritos que les fueron proporcionados. Aunque no se especificó con cuántos modelos de los ensayos impromptu trabajaron los sujetos del Grupo B, cabe precisar que la profesora afirma que parte de la práctica para estos ensayos ya había ocurrido cuando escribieron su artículo de investigación del cual escribieron tres versiones. De esta manera, es posible aseverar que la escritura del artículo de investigación redundó en los ensayos impromptu, especialmente y como lo indicó la profesora, en la elaboración de una tesis y de oraciones tópico. En cuanto al Grupo C, los estudiantes tuvieron un modelo, el que ellos mismos llevaron a clase, pero la responsable del grupo no señaló haberles facilitado más. Con respecto a los textos argumentativos, nuevamente, la profesora aseguró en la entrevista que los sujetos habían tenido modelos tomados del Laboratorio en Línea de

⁵⁰ Cabe recordar que los ensayos impromptu son precisamente los ensayos tipo Tarea Independiente del TOEFL iBT/Tarea 2 del IELTS, esto es, son el género focal del presente estudio. Los textos argumentativos que se escribieron en el Grupo C son lo más parecido al género central de esta investigación.

Escritura (OWL: *Online Writing Lab*) de la Universidad de Purdue, pero no especificó cuántos ni tampoco precisó si los sujetos tuvieron en sus manos ejemplos de textos bien y mal escritos como fue el caso de los sujetos del Grupo B.

La **deconstrucción del texto** constituye un segundo punto de contacto entre lo implementado en el grupo experimental y lo realizado en los grupos control. Las entrevistas realizadas a las profesoras de los grupos control permiten señalar que ambas siguen la propuesta didáctica del Inglés con Propósitos Específicos (IPE) respecto al análisis de la estructura retórica de los textos ya que utilizan los movimientos del modelo CARS propuesto por Swales y el patrón IMRD para estudiar los artículos de investigación en el caso del Grupo B, y el modelo CARS de Swales para realizar un cartel y un texto tipo artículo de investigación en el Grupo C⁵¹. Este análisis de la estructura retórica permite al lector/futuro escritor de un determinado género, observar con mayor claridad las diferentes etapas que constituyen un texto conforme se va desarrollando. Si se trasladan los conceptos detrás de los movimientos del modelo CARS y el patrón IMRD es posible observar sus equivalentes en las etapas que la tradición australiana de género propone para estudiar la estructura de los textos.

La presencia de un **andamiaje** sería un tercer punto de contacto entre la intervención pedagógica realizada con el grupo experimental y las actividades llevadas a cabo, en este caso, únicamente en el Grupo B. En el Grupo B se contó con el 'formato preliminar de investigación' que ayudó a los estudiantes en la deconstrucción del artículo de investigación para percatarse de los elementos necesarios que deben incluir al momento de escribir un texto de características similares. En otras palabras, este formato hace las veces de un andamiaje para el aprendizaje. Incluso, su importancia y utilidad se ven también reflejadas en la cuarta etapa del CEA, cuando se escribe de manera independiente.

El **trabajo en pares/compañeros** es un cuarto punto de contacto entre la implementación llevada a cabo con el grupo experimental y lo realizado en los grupos control. Aunque ambas profesoras de los grupos control reportaron que en clase se hizo uso de la retroalimentación o corrección por pares/compañeros, existe una diferencia importante entre cómo fue realizada en el Grupo B y en el Grupo C. En el Grupo B los

⁵¹ Esto último resulta interesante dado que el modelo CARS es únicamente para las introducciones, no para la escritura de todo un artículo ni tampoco para un cartel.

estudiantes trabajaron juntos revisando y comentando sus textos basándose en lineamientos previamente establecidos por la profesora en los que les pide que centren su atención en aspectos muy precisos. En otras palabras, este ejercicio de trabajo colaborativo es una 'retroalimentación por pares/compañeros dirigida', en este caso, por la profesora. En el Grupo C la consigna fue más general y se les pidió a los estudiantes que revisaran el 'contenido', mas no lo gramatical. Esta revisión del contenido de los textos puede prestarse a diferentes interpretaciones y es por ello que no es posible saber con exactitud los aspectos que los estudiantes revisan.

Por último, la escritura de **varias versiones de un mismo texto** y la **conformación de un portafolio** constituyeron el quinto punto de contacto entre la manera en que se diseñó el curso con el grupo experimental y la forma en que se impartió el curso en los grupos control. Sin embargo, estas dos prácticas no fueron implementadas de igual forma en los grupos control. Por un lado, la profesora responsable del Grupo B indica que se escriben tres versiones del texto más importante del curso que es el artículo de investigación. Además, el curso se evalúa a través de un portafolio que incluye el trabajo hecho en clase y una autorreflexión. Por otro lado, la profesora responsable del Grupo C comenta que se escriben entre 4 y 5 versiones del cuento, mas sólo una del texto tipo artículo de investigación y del texto argumentativo. Adicionalmente, los estudiantes también son evaluados con un portafolio que contiene los textos trabajados durante el curso y una autoevaluación, la cual los estudiantes deciden con qué criterios realizar.

3.6 Discusión e interpretación

En el último apartado de este capítulo nos enfocaremos, en primer lugar, en los hallazgos del grupo experimental tras la implementación de la pedagogía de género y cómo ésta tuvo un efecto positivo en la producción escrita de los estudiantes⁵². En segundo lugar, intentaremos explicar el porqué de los hallazgos de los grupos control.

3.6.1 Con respecto al grupo experimental

En cuanto a los hallazgos del Grupo A que son el punto de interés en esta investigación, podemos afirmar que el análisis estructural preliminar del corpus permitió no solamente

⁵² Remitimos nuevamente al Apéndice E donde se encuentran los ensayos pre- y post-implementación de tres estudiantes.

clasificar los ensayos de la Fase 1 y de la Fase 2, sino también observar **patrones de contenido** y **patrones de organización** de la información. Adicionalmente, este mismo análisis sacó a flote la mejora en la organización de las ideas y argumentos en los ensayos de la Fase 2. Este progreso en la producción escrita de los estudiantes fue confirmado por los puntajes calculados durante el análisis cuantitativo utilizando los criterios de evaluación desarrollados para este estudio. Los criterios de evaluación que presentaron un mayor aumento están relacionados con las "Fases" y "Etapas" del texto, es decir, con la organización misma del ensayo así como con las ideas vertidas en él. Específicamente, estos criterios tienen que ver con organizar óptimamente el ensayo; con establecer una opinión/tesis de manera clara y sucinta en la introducción; con retomar y resumir brevemente las ideas en la conclusión; con parafrasear la tesis en la conclusión; con incluir una oración tópico en cada párrafo; y con sustentar dichas oraciones con argumentos secundarios y ejemplos. Aunque ciertamente estas mejoras en la escritura de los estudiantes no podrían haberse garantizado, probablemente eran de esperarse, si se considera que precisamente los aspectos de la escritura que más se trabajaron durante el curso fueron los que mostraron el mayor avance. No obstante, vale la pena subrayar que este progreso en la producción escrita se logró después de la intervención pedagógica, es decir, tras implementar la pedagogía de género basada en la LSF, particularmente utilizando el Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA) (Rose & Martin, 2012; Boccia et al., 2013).

Algunos rasgos característicos de la pedagogía de género son el ofrecer modelos, el andamiaje y el trabajo colaborativo; todo esto se realizó con el grupo experimental. Los **modelos** provistos y su respectiva deconstrucción sirvieron de ejemplo en los cuales los estudiantes se basaron para que posteriormente, en la cuarta etapa del CEA, escribieran de manera independiente. El concepto de **andamiaje**, central para la pedagogía (Rose & Martin, 2012; Hyland, 2016; Hernández, 2010), se manifestó en la ayuda y acompañamiento que recibieron los estudiantes por parte del profesor y de sus compañeros mismos al momento de deconstruir textos y construir nuevos de manera paulatina. En el **trabajo colaborativo entre pares/compañeros** de clase que se llevó a cabo a lo largo de la intervención fue posible observar las dos nociones del aprendizaje: el conocimiento compartido y el conocimiento prestado (Hyland, 2016; Rose & Martin, 2012). En otras palabras, el trabajo colaborativo entre los estudiantes ilustra el concepto

de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978). Cabe recordar que la ZDP y estas nociones del aprendizaje forman parte medular de la pedagogía de género desde la LSF.

El presente estudio presentó evidencia a favor de la enseñanza de la escritura basada en tres de los enfoques que plantea Hyland (2016): la instrucción basada en el texto como discurso desde la LSF, la basada en el proceso cognitivo y la enseñanza que considera a la escritura como construcción social. La implementación de la pedagogía de género llevada a cabo se caracterizó por considerar al texto como discurso retomando las teorías, análisis y pedagogías de género de la tradición australiana (Hyon, 1996); por plantear a la escritura como un proceso cíclico, recursivo y progresivo (Camps, 2005), retomando a la escritura como proceso cognitivo; y por enfocarse en el texto como construcción social a través de la puesta en marcha del CEA (Rose & Martin, 2012; Boccia *et al.*, 2013).

El CEA ayuda a los estudiantes a mejorar su producción escrita. Las cuatro etapas del CEA, esto es, la negociación del campo (NC), la deconstrucción (D), la construcción conjunta (CC) y la construcción independiente (CI) fueron esenciales para permitir a los estudiantes del grupo experimental aprender cómo se conforman géneros tales como las historias y los textos argumentativos para posteriormente escribir textos similares de manera conjunta e individual y así desarrollar su producción escrita. A través del CEA se deconstruyeron ensayos modelo; después se negoció el campo de cada uno de los textos a escribir; luego se construyeron nuevos de manera conjunta por medio de la retroalimentación de compañeros y profesor; y finalmente se construyeron nuevos ensayos de manera individual. Este andamiaje de aprendizaje se llevó a cabo en numerosas ocasiones por lo que se confirma la efectividad del CEA. No está de más señalar que la etapa de CC fue parte medular de la intervención didáctica en el presente estudio. Esta etapa del CEA ha sido considerada un concepto innovador y determinante para la pedagogía de género desde la LSF (Painter, 2017) y se deriva directamente de la teoría del aprendizaje basada en el lenguaje (la teoría de aprender a conferir significado) desarrollada por Halliday (1975).

La presente investigación también confirma que un enfoque en la instrucción de la escritura basada en el proceso (Flower & Hayes, 1977, 1981) no se opone a la pedagogía de género (Hyland, 2016). Muy por el contrario, ambos enfoques se complementan

(Tribble, 1996) y esto redundaría en beneficio de la escritura de los estudiantes. La escritura de varios borradores de un mismo texto, aunada a la retroalimentación de compañeros y profesor y la conformación de un portafolio son actividades que, a la luz de la pedagogía de género, cobran un nuevo matiz y se convierten en herramientas poderosas para asistir a los estudiantes a mejorar su escritura. Las diferentes versiones de un texto los ayudan a desarrollar una mirada crítica y así redactar mejores textos (Boccia *et al.*, 2013; Rose, 2015). El portafolio les permite recapacitar acerca de las diferencias que existen entre los diferentes géneros y acerca de su propio crecimiento como escritores. Incluso, Boccia *et al.* (2013) sugieren que, al escribir diferentes borradores, los estudiantes desarrollan una mirada crítica hacia sus propios textos que les permite ir mejorando su escritura. Añaden que, al conformar un portafolio, los estudiantes tienen la oportunidad de comparar los diferentes géneros que practicaron y así notar las diferencias existentes entre dichos géneros. Además, este portafolio les permite familiarizarse con los macro-géneros⁵³. Por su parte, Hamp-Lyons y Condon (2000) resaltan las cualidades pedagógicas y evaluativas de un portafolio. Afirman que por naturaleza los portafolios constituyen herramientas de cooperación y que, dado que generalmente incluyen una autoevaluación o autorreflexión por parte del estudiante, enriquecen su desarrollo al hacerlos recapacitar respecto al camino recorrido antes de llegar a un texto en su versión final. Asimismo, esta autoevaluación los ayuda a tomar cierto control sobre su propio aprendizaje.

Considerando los resultados positivos obtenidos por el grupo experimental tras la intervención pedagógica así como el hecho de que en la encuesta de inicio de semestre el 89% de los sujetos reportó nunca haber cursado una asignatura en la que la producción de textos en inglés fuera el foco central, nos hace pensar que implementar la pedagogía de género desde la LSF representa una opción que favorecería el desarrollo de la escritura en los estudiantes universitarios si se decide ponerla en marcha en los cursos de Inglés como Lengua Extranjera. Esta puesta en acción de la pedagogía se vuelve aún más relevante si se recuerda que el 75% de los sujetos afirmó haber escrito ensayos académicos previamente y que el ensayo es el género que más

⁵³ Como ya se mencionó con anterioridad, dos ejemplos de macro-géneros son la revista y la antología (Boccia *et al.* 2013).

frecuentemente se les requiere que escriban en sus asignaturas de la licenciatura o de posgrado.

3.6.2 Con respecto a los grupos control

En cuanto a los resultados obtenidos por los grupos control en comparación con el grupo experimental, cabe recordar que el Grupo B también mostró un avance, aunque menor, en su producción escrita en la Fase 2; sin embargo, no fue el mismo caso para el Grupo C. Realizar observaciones de clase en los grupos control que pudieran corroborar la información obtenida en las entrevistas escapaba a los objetivos de este estudio. Es por ello que lo dicho por las profesoras se convierte en la única fuente en la cual es posible basarse para determinar los resultados de sus respectivos grupos al final del semestre. Si algo queda claro es que la pedagogía de género desde la tradición australiana no fue la base de la instrucción en los grupos control, sino que la enseñanza se basó en otra pedagogía de género, la del IPE ya que la estructura retórica IMRD y el modelo de Swales fueron utilizados en diferentes momentos del curso.

No obstante, el haber encontrado cinco puntos de contacto entre lo realizado en los grupos experimentales y la pedagogía de género implementada en el grupo control podría ser una posible explicación a los resultados obtenidos en sus ensayos de la Fase 2. Recordemos que estas similitudes fueron el proporcionar modelos de textos, la deconstrucción de estos, la presencia de un andamiaje para el aprendizaje, el trabajo colaborativo entre pares y la realización de varios borradores que conformaron un portafolio. Empero, existen diferencias sustanciales entre cómo estos puntos de contacto estuvieron presentes dependiendo del grupo. A continuación, se examinan estas diferencias.

Para empezar, la profesora del Grupo B se circunscribe a 4 géneros al igual que ocurrió con el grupo experimental, pero la profesora del Grupo C trabajó con 10 de ellos. Aunque en los dos grupos control se les proporcionaron modelos a estudiar de la misma manera que se realizó con el grupo experimental, el Grupo B los tuvo con mayor abundancia e incluso contó con ejemplos de textos mal redactados que sirvieron para hacer un contraste y señalar lo que no se debe hacer; el Grupo C no pudo llevar a cabo este mismo ejercicio. Adicionalmente, a pesar de que ambos grupos deconstruyeron los textos utilizando los conceptos de Swales, el grupo B tuvo una herramienta más que sirvió

de andamiaje con la que no contó el Grupo C: el formato preliminar de investigación. Además, si bien los dos grupos escribieron un artículo de investigación, el trabajo llevado a cabo con el Grupo B sirvió también en la redacción de los ensayos impromptu que son precisamente los textos objeto de esta investigación. Por último, un rasgo que caracterizó la enseñanza del Grupo C mas no la del Grupo B fue la inclusión de actividades que no se relacionaban directamente con la producción escrita o cuyo efecto en la escritura no era claro. No podemos más que especular si esto pudo o no haber tenido algún efecto en la producción de los ensayos por parte de los sujetos de este grupo en la Fase 2.

Cabe ahondar en la serie de actividades realizadas por los estudiantes del Grupo C que no estaban directamente relacionadas al desarrollo de la escritura. Entre estas actividades se encuentran la realización de debates y entrevistas laborales y la presentación de la investigación realizada. Si bien los debates ocurren en el seno de la redacción de los textos argumentativos y cuentan con el potencial de ser utilizados para construir argumentos, no queda claro que éste haya sido su propósito ya que no se explicó la manera en que dichos debates se insertan en la producción escrita. Tampoco queda esclarecida la manera en que las entrevistas de trabajo ayudan a mejora la producción escrita.

Antes de terminar este capítulo, queremos enfatizar que, dado que la enseñanza de los grupos control no fue el foco del presente estudio, y que, si bien nos hemos atrevido a comentar el porqué de los resultados obtenidos, lo hemos hecho con el fin de comprender las diferencias ya que éstas fueron significativas. Reiteramos que estos comentarios y explicación se basan únicamente en la información recabada por medio de las entrevistas.

En este capítulo se inició ofreciendo una descripción de la intervención pedagógica llevada a cabo, así como del enfoque en el proceso de la escritura y el portafolio que los estudiantes conformaron durante el estudio. Después, se detallaron los dos análisis realizados al corpus: uno de naturaleza estructural y otro cuantitativo; este último utilizó los criterios de evaluación desarrollados para la presente investigación. En seguida, se dieron los pormenores del análisis cualitativo de las entrevistas efectuadas a las

profesoras de los grupos control y se enumeraron los puntos de contacto encontrados con la pedagogía de género implementada. Por último, se discutieron e interpretaron los hallazgos. Tras haber integrado toda la información e interpretarla, se llegó a la conclusión de que la pedagogía de género desde la tradición australiana tiene un efecto positivo en la escritura de ensayos por parte de estudiantes universitarios. En el siguiente y último capítulo presentamos las conclusiones del estudio seguidas de las aportaciones y las limitaciones de éste.

Conclusiones

En el presente estudio se llevó a cabo una investigación siguiendo una metodología con un diseño experimental (o de intervención) de métodos mixtos que permitió comprender el impacto de la intervención realizada. La investigación se organizó en cuatro etapas (I-IV) y en una de ellas se implementó la pedagogía de género desde la LSF con el fin de valorar y evaluar su efecto en la escritura de ensayos académicos en inglés por parte de estudiantes universitarios.

En la Etapa I de la investigación se realizó un estudio cuasi experimental con un grupo experimental conformado por estudiantes inscritos en el Curso Avanzado de Producción Escrita en la ENALLT. Como grupos control se tuvieron dos grupos que también cursaron la misma asignatura. En esta etapa se realizó la intervención pedagógica, enfocada en un género en particular, el ensayo tipo Tarea 2 del TOEFL iBT/IELTS, utilizando el Ciclo Enseñanza/Aprendizaje (CEA) propuesto por la pedagogía al mismo tiempo que se enfatizó la instrucción de la escritura como proceso cognitivo. Cabe resaltar que fui yo mismo quien estuvo a cargo de la implementación de la pedagogía en el grupo experimental. Adicionalmente, se conformó un corpus que sirvió para posteriormente valorar y evaluar la pedagogía.

En la Etapa II de la investigación se realizaron entrevistas a las profesoras responsables de los grupos control; se efectuó un análisis estructural preliminar del corpus; y se desarrollaron una serie de criterios de evaluación congruentes con la LSF. En la Etapa III, por un lado, se analizaron los datos obtenidos de las entrevistas para buscar puntos de contacto entre la pedagogía de género y lo realizado en los grupos control; por otro lado, se efectuó el análisis cuantitativo al corpus para así determinar los puntajes de cada ensayo. Finalmente, en la Etapa IV del estudio se integraron e interpretaron los datos obtenidos de los diferentes análisis.

El estudio confirma que la conjunción de los tres enfoques aplicados en el grupo experimental enriquece la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Estos tres enfoques se refieren a la enseñanza de la escritura que considera al texto como discurso, es decir, el género al que un determinado texto pertenece; a la escritura como proceso cognitivo, esto es, reconocer que escribir es un proceso cognitivo no lineal, cíclico y

progresivo; y a la escritura como construcción social que es donde se inserta la pedagogía de género con su CEA. Cada uno de estos enfoques tiene un papel importante que ayuda tanto al profesor como al estudiante.

En primer lugar, los portafolios conformados por los estudiantes y que son característicos de la escritura como proceso cognitivo redundan positivamente en el desarrollo de su escritura. Los distintos borradores de los diferentes ensayos que forman parte de estos portafolios corroboran sus funciones pedagógicas y evaluativas. Esto es, los portafolios enfatizan las propiedades recursivas y dinámicas del proceso de escritura al mismo tiempo que permiten a los alumnos un ejercicio de autoreflexión acerca de lo aprendido durante el curso. Adicionalmente, la conformación de los portafolios permiten a los estudiantes contar con más tiempo para escribir los diversos borradores y así mejorar su producción escrita. De esta manera se reduce la posible desventaja que, como estudiantes de inglés L2, podrían tener al momento de escribir ensayos para exámenes de certificación como el TOEFL iBT y el IELTS.

En segundo lugar, conceptos esenciales de la LSF son la base tanto de la pedagogía de género como de los criterios de evaluación. Un ejemplo de ello es la manera en que la LSF auxilia al profesor a deconstruir el género a enseñar considerando su campo, tenor y medio, lo cual a su vez le facilita su enseñanza a los estudiantes. Adicionalmente, el énfasis que la LSF hace sobre las opciones que el lenguaje ofrece para conferir significado, se ve reflejado cuando los alumnos determinan cuáles son las opciones óptimas para asegurarse de que el género que escriben cumple con su función específica. Una muestra más de la utilidad y relevancia de la LSF es que permite el desarrollo de criterios de evaluación para la producción escrita. Estos criterios, además de estar fundamentados en una teoría lingüística, pueden caracterizarse como concretos, comprensibles y flexibles para quienes deseen incorporarlos a su práctica docente.

En tercer lugar, el CEA que plantea la pedagogía de género basada en la LSF pone en marcha interacciones y conocimientos que posibilitan a los estudiantes desarrollar su habilidad para escribir. El conocimiento compartido y el conocimiento prestado se encuentran presentes en el trabajo colaborativo realizado en la Construcción Conjunta (CC), así como antes de la Construcción Independiente (CI). Esto se observa en los momentos en los que los estudiantes revisan los textos de sus

compañeros y les dan una retroalimentación, así como en los comentarios⁵⁴ y correcciones léxico-gramaticales que el profesor realiza a dichos textos. Tanto los compañeros de clase como el profesor fungen como ese otro más conocedor, y en conjunto ayudan a cada estudiante a que paulatinamente mejore su escritura conforme avanza de borrador en borrador hasta llegar a la versión final de cada ensayo. En estos dos tipos de interacción, entre pares y entre estudiantes y profesor, se ejemplifica la noción de andamiaje. Gracias a este andamiaje, los estudiantes se apropian del género que practican, en el caso del presente estudio, el ensayo del tipo Tarea 2 del TOEFL/IELTS. Cabe recalcar que esta apropiación se vio reflejada en los puntajes más altos que obtuvieron los ensayos de la Fase 2, es decir, los que fueron redactados tras la implementación de la pedagogía de género.

4.1 El corpus antes y después de la intervención

Por un lado, el análisis estructural preliminar de los ensayos arroja diferencias sustanciales entre los textos de la Fase 1 y los de la Fase 2. En el corpus de la Fase 1, tanto los patrones de contenido como los patrones de organización encontrados indican que los ensayos no pueden caracterizarse fácilmente dado que varían en gran medida, desde el número de párrafos que los conforman; el momento para establecer una tesis, si es que se hace; el desarrollo de un argumento por párrafo o de varios argumentos en un solo párrafo; hasta el grado de cercanía respecto a su respectivo patrón de organización.

En comparación, en la Fase 2 los ensayos se caracterizan más fácilmente y sus patrones de organización son perceptibles de manera más transparente. En estos textos se observa que en la introducción se establece una tesis clara y sucinta; que cada párrafo en el desarrollo del texto cuenta con una oración tópico que apoya a la tesis; que cada oración tópico cuenta a su vez con argumentos secundarios y ejemplos que la sustentan; y que en la conclusión se parafrasea la tesis ofrecida al inicio del ensayo.

Por otro lado, el análisis cuantitativo del corpus también demuestra un contraste importante entre los textos de la Fase 1 y los de la Fase 2 que confirma lo encontrado en el análisis estructural preliminar. Entre las características más destacables se encuentran que todos los ensayos tuvieron un puntaje más alto en la Fase 2; que prácticamente

⁵⁴ Entre estos comentarios destaca la revisión del ensayo para asegurarse que cumple con las características necesarias del género.

todos los criterios (30 de 32) demostraron un incremento; y que los grupos de criterios con mayor progreso ("Fases", "Etapas" y "Propósito") fueron aquellos relacionados con la organización de las ideas del texto.

4.2 El papel de la intervención

Consideramos que la pedagogía de género basada en la LSF ayuda a los estudiantes a desarrollar su habilidad para escribir un género en particular, el ensayo en inglés del tipo Tarea 2 del TOEFL iBT o IELTS. Las diferencias entre los ensayos de la Fase 1 y la Fase 2 recién señaladas son muestra del desarrollo de dicha habilidad. Cabe destacar que el avance observado concuerda con los resultados también positivos obtenidos por Rose y Martin (2012) en sus investigaciones realizadas en estudiantes de educación básica y media, así como con los obtenidos en la implementación de esta pedagogía de género a nivel universitario tanto por Hernández (2010) en México como en el proyecto SLATE (2016) en Hong Kong.

Concretamente, creemos que el progreso que muestran los estudiantes se debe a la puesta en marcha del CEA que la pedagogía propone. La experiencia comunicativa compartida subyace al CEA y es observable en las cuatro etapas que lo conforman, aunque esta noción es probablemente más evidente en la Construcción Conjunta (CC) y en la retroalimentación por parte del profesor que precede a la Construcción Independiente (CI). El valor de estos dos momentos radica en las nociones de conocimiento compartido y conocimiento prestado, las cuales remiten a la Zona de Desarrollo Próximo.

Asimismo, la pedagogía de género implementada se relaciona estrechamente con la alfabetización académica. Los alumnos del grupo experimental desarrollan esta alfabetización académica cuando realizan una serie de acciones durante la intervención pedagógica tales como la Negociación del Campo (NC) que se lleva a cabo antes de escribir un ensayo; la discusión acerca de los textos en la Deconstrucción (D) de estos; la retroalimentación por parte de compañeros en la CC; y la revisión que el profesor hace antes de la CI.

4.3 Implicaciones

En conjunto, los abordajes en la enseñanza de la producción escrita puestos en acción en el estudio se complementan y constituyen parte del proceso de alfabetización académica de los estudiantes. La alfabetización avanzada que propone esta investigación bien podría ser considerada como el primer paso para llegar a una literacidad académica en la que los alumnos son capaces de desenvolverse de modo exitoso en su área del conocimiento.

El presente estudio es de pertinencia ya que ha demostrado que la pedagogía de género desde la LSF, por medio del CEA, ayuda a los estudiantes a mejorar su escritura, específicamente la organización adecuada de las ideas en sus ensayos. Los sujetos no solamente están conscientes y se han familiarizado con un género específico, sino que además muestran un avance en su dominio al producir ensayos que en definitiva se acercan más a lo que se espera de ellos. Dicha concientización, familiarización y dominio del género fueron posibles gracias al andamiaje que el CEA provee.

El progreso en la escritura de los estudiantes tiene repercusiones que van más allá del curso en el que se implementó la pedagogía de género. Este progreso tiene un doble potencial. En primer lugar, les permite a los alumnos acercarse a los textos de sus campos del conocimiento particulares con una mirada más analítica, es decir, no solamente se trata de leer con el fin de obtener información, sino también de leer para determinar cómo se estructura un texto de su área. Es aquí donde entra la segunda parte del potencial: habiendo descubierto cómo se escriben los textos de sus áreas, los estudiantes estarán mejor preparados para demostrar y reforzar su comprensión de las materias por medio de los textos que ellos mismos escriban, comunicándose así con los integrantes de sus respectivas disciplinas. De esta manera comenzarán a integrarse a su comunidad académica.

4.4 Contribuciones

El estudio representa el primer esfuerzo en implementar la pedagogía de género desde la LSF en la población estudiantil universitaria de la UNAM en CU dado que hasta el momento no se ha reportado su utilización, al menos no de manera formal. Por un lado, el estudio podría servir como base para aquellos que estén interesados en la pedagogía

misma ya sea para únicamente familiarizarse con ella o bien para integrarla a su práctica cotidiana y aplicarla en el salón de clase. En la investigación se explica paso a paso cómo llevar a cabo una intervención que muy probablemente ayude a los estudiantes a desarrollar su producción escrita de textos ya sea en inglés o en español.

Por otro lado, la metodología seguida en esta investigación representa una propuesta original, bien fundamentada y diseñada con el fin de entender los efectos de una intervención pedagógica. Las cuatro etapas que conforman dicha metodología fueron desarrolladas específicamente para el presente estudio y constituyen un posible camino a seguir que permite un análisis riguroso a quienes desean realizar investigaciones similares ya sea para implementar la pedagogía de género basada en la LSF o bien para realizar alguna otra intervención pedagógica. Cabe agregar que desde un inicio la metodología fue creada para que se apegara a un diseño experimental de métodos mixtos que precisamente permite analizar dicha intervención.

Otra contribución del estudio son los criterios de evaluación que fueron desarrollados para analizar el corpus cuantitativamente los cuales se caracterizan por su validez y confiabilidad. Estos criterios, además de estar fundamentados en la LSF, fueron el resultado del trabajo conjunto con cinco diferentes académicos quienes dieron su opinión para así refinar el instrumento. El instrumento tuvo varias versiones e incluso fue puesto en acción antes de ser utilizado en el análisis propiamente dicho por medio de la evaluación piloto que se realizó con ellos. Recordemos que esta evaluación piloto fue realizada por tres expertos en la enseñanza de lenguas, dos de ellos en la producción escrita y uno particularmente en la escritura de ensayos tipo Tarea 2 del TOEFL iBT/IELTS. Los puntajes asignados a los ensayos por parte de estos expertos concordaron en gran medida, lo cual confiere a los criterios una validez y confiabilidad; es decir, una certeza teórica al momento de usarlos.

Los criterios desarrollados para la investigación son a la vez accesibles y flexibles para los profesores dedicados a enseñar la producción escrita, cualquiera que sea la lengua. Por un lado, los criterios son accesibles porque la herramienta misma fue diseñada con el fin de poder ser usada incluso por aquellos que desconocen los conceptos de la LSF como fue el caso de los expertos externos que realizaron la evaluación piloto quienes no estaban familiarizados con las nociones básicas de esta teoría lingüística. Esta accesibilidad permite a los profesores incorporarlos en su práctica

docente sin mayores problemas. Por otro lado, los criterios son adaptables porque el profesor cuenta con la posibilidad de usarlos en su totalidad o únicamente enfocarse en las secciones que considere pertinentes. Esto es, el profesor podría optar por emplearlos todos para detectar los puntos fuertes y los puntos débiles de los estudiantes al momento de escribir, o, enfocarse sólo en determinados aspectos o secciones para optimar el monitoreo del progreso de los alumnos.

4.5 Limitaciones del estudio

Pese a las contribuciones enumeradas, cabe señalar algunas de las limitaciones de la presente investigación. Para empezar, si bien el objetivo general fue estudiar la efectividad de la pedagogía de género, en la implementación se enfatizaron las etapas y fases de un género en particular, más no los rasgos gramaticales de los ensayos, (o sea, la gramática, la ortografía, la puntuación y la presentación de los textos). Incluso, estos rasgos no fueron incluidos en los criterios de evaluación desarrollados como lo hicieron Rose y Martin (2012). Reconocemos que es indudable la importancia de este aspecto de la producción escrita y que para fines del estudio se decidió deliberadamente no considerarlos.

Adicionalmente, a pesar de que los estudiantes mostraron avance en la organización de sus ideas, el género que más practicaron no es exactamente igual al tipo de texto que tienen que escribir en las clases de sus respectivas licenciaturas o programas de posgrado dado que provienen de diversos campos del conocimiento y cada uno de ellos cuenta con sus propios géneros. Claro está que cubrir todos y cada uno de los distintos géneros que los estudiantes practican en su quehacer estudiantil académico cotidiano no sólo está fuera del alcance de esta investigación, sino que sería imposible realizar un único estudio que comprendiera todos los géneros. Nuevamente, la decisión de que los alumnos escribieran ensayos tipo Tarea 2 del TOEFL iBT/IELTS fue intencional y se tomó para darles la oportunidad de practicar más ensayos que fueron de longitud más corta que los que habitualmente escriben y así poder realizar el enfoque en el proceso de la escritura con la redacción de varios borradores.

4.6 Direcciones para investigaciones futuras

Los resultados positivos del presente estudio abren el panorama a múltiples opciones respecto del tipo de investigaciones para el futuro. En primera instancia, sería conveniente darle continuidad a la enseñanza de la producción escrita combinando los enfoques que se implementaron en el estudio, enfatizando el Ciclo Enseñanza/Aprendizaje que propone la pedagogía de género basada en la LSF. Esto con el fin de buscar modos de optimizar su eficiencia en estudiantes de nivel superior y aplicando el ciclo a los géneros típicos de sus disciplinas en aras de promover su literacidad y futura inserción en sus campos de estudio, así como a nivel profesional y laboral. Inclusive, sería de gran beneficio diseñar programas que capacitaran a los profesores de lengua y a los profesores de asignatura a que conocieran y emplearan el CEA en clase para después auxiliar a sus alumnos a aprender a escribir los géneros que son más solicitados por ellos mismos.

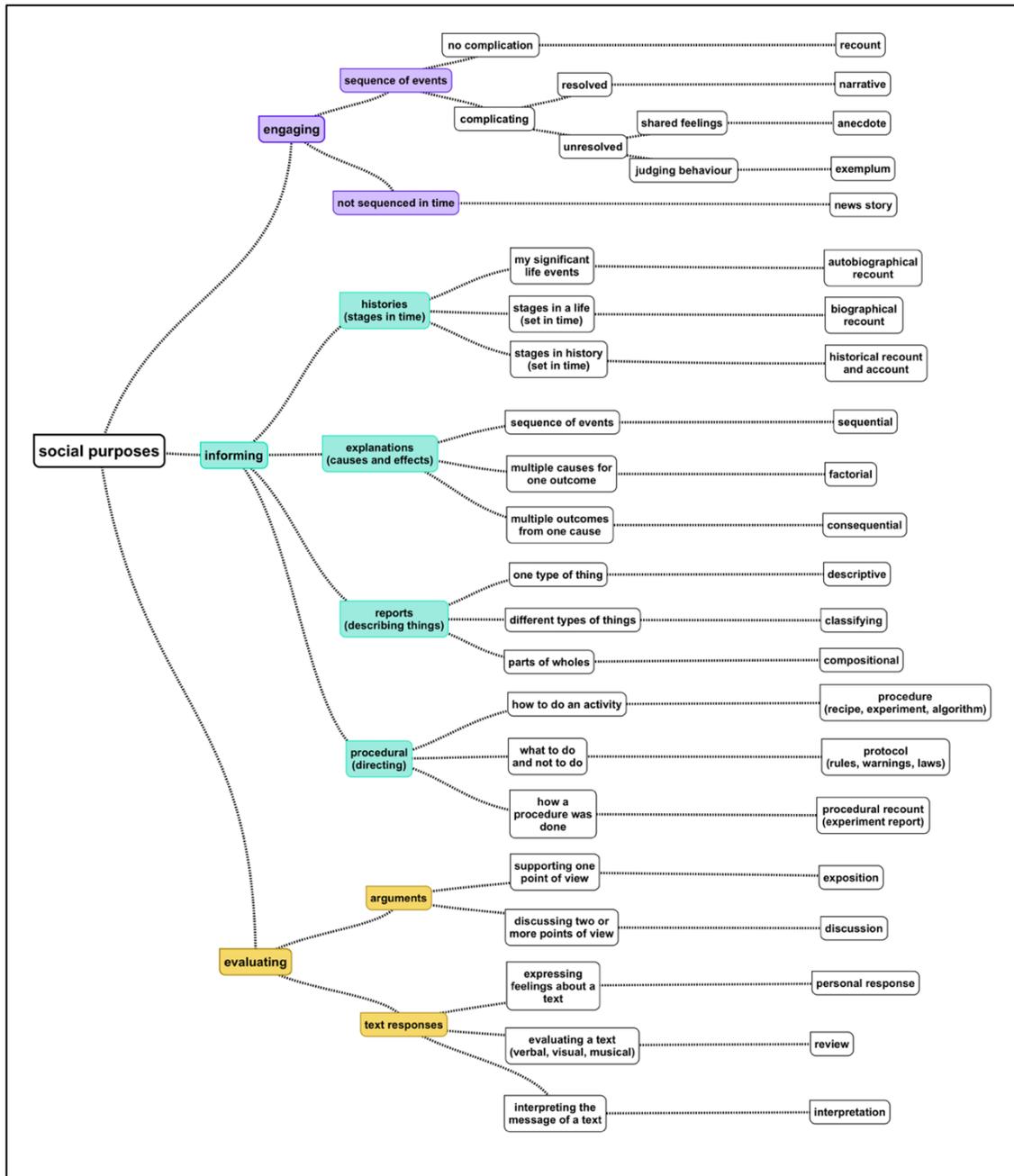
De la mano con lo anterior, estudios acerca de los géneros que más son requeridos podrían ser otras opciones de futuras investigaciones. Sería ideal saber con exactitud qué tipos de textos son los más comunes en los diferentes programas de estudio tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado en la UNAM en CU con el fin de conformar una tipología propia. Una vez esclarecido qué es lo que los alumnos deben de saber escribir, será posible ayudarlos, a través de la pedagogía foco de esta investigación, a apropiarse de dichos géneros. Dicho de otra manera, antes de emprender pasos concretos para la alfabetización de determinados géneros, es necesario saber cuáles son esos géneros.

Una opción más para estudios posteriores lo conformarían futuros trabajos que se dediquen a retomar los criterios de evaluación propuestos por esta investigación. Es posible seguir refinando el instrumento e incluir la sección de rasgos gramaticales que no formó parte de este estudio. También podrían explorarse cómo los criterios pueden adaptarse para la creación de listas de verificación (*checklists*) a las que pudieran recurrir los estudiantes directamente al momento de terminar un borrador y/o cuando revisaran y dieran retroalimentación a los textos de sus compañeros cuando se haya decidido implementar la pedagogía de género desde la LSF en el salón de clase.

En el presente documento se ha hecho un recorrido que plasma cómo se efectuó la implementación de la pedagogía de género basada en la LSF en un grupo de producción escrita en la UNAM. Se partió de una necesidad particular detectada en estudiantes inscritos en el Curso Avanzado de Producción Escrita en inglés en la ENALLT para después explicar los fundamentos teóricos que sustentan tanto al estudio realizado como a la intervención pedagógica que se realizó durante un semestre. Se detalló la manera en que se llevó a cabo dicha intervención y tras una discusión de los resultados obtenidos del análisis del corpus producido, conformado por ensayos argumentativos del tipo Tarea 2 del TOEFL iBT/IELTS, se valoró y evaluó el papel que la pedagogía de género tuvo en dicho tipo de escritura académica. Es menester agregar que la investigación, de corte cuasiexperimental, confirmó el efecto positivo que tuvo la intervención. Finalmente, se mencionaron tanto las limitaciones del presente estudio, así como sus implicaciones pedagógicas.

Apéndices

Apéndice A: Tipología de géneros⁵⁵



⁵⁵ Rose & Martin, 2012; p.128

Apéndice B: Cuestionario en línea⁵⁶

El cuestionario está en inglés y se subdivide en 12 secciones. Dependiendo de las respuestas que los sujetos dan, contestan determinadas secciones o no. Las secciones o preguntas marcadas con un asterisco (*) fueron obligatorias. A continuación, el cuestionario traducido al español:

Sección 1: Advanced Writing (W-004) 2019-2/Información general *

<u>Pregunta</u>	<u>Respuesta/opciones</u>
Correo electrónico	Correo electrónico válido
¿Cuántos años tienes? (18, 19, 20, etc.)	Texto con respuesta corta
Eres...	Opción 1: hombre Opción 2: mujer
Estudias tu...	Opción 1: licenciatura Opción 2: maestría Opción 3: doctorado

Sección 2: Si estás estudiando tu licenciatura

<u>Pregunta</u>	<u>Respuesta/opciones</u>
¿Cuál es tu licenciatura? *	Texto con respuesta corta
¿En qué semestre de tu licenciatura te encuentras? *	Opción 1-12: Semestre 1-12 Opción 13: Trabajando en la tesis Opción 14: Otro
¿Qué tipo de textos tienes que escribir en tu licenciatura? * (Puedes palomear más de una opción.)	Opciones: ensayos; narraciones; artículos de investigación; cartas formales; correos electrónicos; reportes de laboratorio; posters; presentaciones PowerPoint; otra

⁵⁶ El cuestionario se realizó a través de *google forms* y se encuentra en la siguiente liga: <https://forms.gle/SpWZWY9NU5XmorVdZ>

Sección 3: Si estás estudiando tu maestría

<u>Pregunta</u>	<u>Respuesta/opciones</u>
¿Cuál es tu maestría? *	Texto con respuesta corta
¿En qué semestre de tu maestría te encuentras? *	Opción 1-4: Semestre 1-4 Opción 5: Trabajando en la tesis
¿Qué tipo de textos tienes que escribir en tu maestría? * (Puedes palomear más de una opción.)	Opciones: ensayos; narraciones; artículos de investigación; cartas formales; correos electrónicos; reportes de laboratorio; posters; presentaciones PowerPoint; otra

Sección 4: Si estás estudiando tu doctorado

<u>Pregunta</u>	<u>Respuesta/opciones</u>
¿Cuál es tu doctorado? *	Texto con respuesta corta
¿En qué semestre de tu doctorado te encuentras? *	Opción 1-8: Semestre 1-8 Opción 9: Trabajando en la tesis
¿Qué tipo de textos tienes que escribir en tu doctorado? * (Puedes palomear más de una opción.)	Opciones: ensayos; narraciones; artículos de investigación; cartas formales; correos electrónicos; reportes de laboratorio; posters; presentaciones PowerPoint; otra

Sección 5: Escritura con propósitos académicos *

<u>Pregunta</u>	<u>Respuesta/opciones</u>
¿Qué tal te sientes cuando escribes en español con propósitos académicos?	Escala Likert de 1-5 1 = No me siento seguro en absoluto 5 = Me siento muy seguro
Explica brevemente por qué te sientes así con respecto a tu escritura	Texto con respuesta larga

en español con propósitos académicos.	
¿Qué tal te sientes cuando escribes en inglés con propósitos académicos?	Escala Likert de 1-5 1 = No me siento seguro en absoluto 5 = Me siento muy seguro
Explica brevemente por qué te sientes así con respecto a tu escritura en inglés con propósitos académicos.	Texto con respuesta larga

Secciones 6 y 7: Cursos de escritura en español

<u>Pregunta</u>	<u>Respuesta/opciones</u>
¿Alguna vez has tomado un curso de escritura en español de manera formal? *	Opción 1: Sí Opción 2: No
Describe brevemente ese curso de escritura en ESPAÑOL. (Idioma, duración, tipos de textos escritos, etc.)	Texto con respuesta larga

Secciones 8 y 9: Cursos de escritura en inglés

<u>Pregunta</u>	<u>Respuesta/opciones</u>
¿Alguna vez has tomado un curso de escritura en inglés de manera formal? *	Opción 1: Sí Opción 2: No
Describe brevemente ese curso de escritura en INGLÉS. (Idioma, duración, tipos de textos escritos, etc.)	Texto con respuesta larga

Sección 10: Antecedentes de escritura académica

<u>Pregunta</u>	<u>Respuesta/opciones</u>
En general, ¿qué tipo de textos escribiste en escuelas anteriores? * (Puedes palomear más de una opción.)	Opciones: ensayos; narraciones; artículos de investigación; cartas formales; correos electrónicos; TOEFL/IELTS/CAE/First Certificate, etc.; reportes de laboratorio; posters; presentaciones PowerPoint; otra

¿Tuviste que escribir ensayos académicos en escuelas anteriores? *	Opción 1: Sí Opción 2: No
--	------------------------------

Sección 11: Ensayos

Pregunta	Respuesta/opciones
Brevemente describe qué es un ensayo. *	Texto con respuesta larga
Aproximadamente, ¿cuántos ensayos diferentes tuviste que escribir en un semestre típico? *	Opción 1: 1-2 Opción 2: 3-4 Opción 3: 5-6 Opción 4: 7-8 Opción 5: 9-10 Opción 6: más de 10
En general, ¿qué tan largo era el ensayo típico? * (Piensa en términos de "cuartillas": Times New Roman 12, doble espacio)	Opción 1: 1-2 Opción 2: 3-4 Opción 3: 5-6 Opción 4: 7-8 Opción 5: 9-10 Opción 6: 11-12 Opción 7: Más de 12
Típicamente, ¿quién leía tus ensayos? * (Puedes palomear más de una opción.)	Opción 1: Profesores Opción 2: Compañeros Opción 3: Otra
¿Escribiste diferentes versiones del mismo ensayo? * (Borrador 1, borrador 2, borrador 3, etc.)	Opción 1: Sí Opción 2: No

Sección 12: Escritura de varios borradores

Pregunta	Respuesta/opciones
¿Cuántas versiones (borradores) escribiste? *	Opción 1: 1 Opción 2: 2 Opción 3: 3 Opción 4: más de 3
¿Quién revisó tus borradores preliminares? *	Opción 1: Profesores Opción 2: Compañeros Opción 3: Profesores y compañeros Opción 4: Otra

Apéndice C: Criterios de evaluación para la producción escrita

1: Totalmente en desacuerdo
 2: En desacuerdo
 3: De acuerdo
 4: Totalmente de acuerdo

SECCIÓN I: CONTEXTO

→Propósito: Lo apropiado del texto y su desarrollo

	1	2	3	4
Se contesta la pregunta.				
Se siguen las instrucciones.				
El texto redactado podría considerarse de tipo argumentativo.				

→Etapas: Organización del texto

	1	2	3	4
El texto está organizado claramente en introducción, desarrollo y conclusión.				
Cada parte del texto tiene la extensión adecuada para su propósito.				

→Fases: Organización de las secuencias de fases en el texto

	1	2	3	4
En la introducción del texto:				
Queda claro cuál es el tema del texto.				
El escritor establece su opinión/tesis en la introducción de manera clara y concisa.				
En el desarrollo del texto:				
Se observa una clara división en párrafos.				
Cada párrafo tiene una oración tópico (<i>topic sentence</i>).				
Las oraciones tópico están relacionadas con la opinión/tesis de la introducción.				
Cada oración tópico está sustentada por argumentos secundarios y ejemplos.				
En la conclusión del texto:				
Se retoman ideas presentadas en el texto para hacer un breve resumen.				
El escritor parafrasea la opinión/tesis que ofreció en la introducción.				

→Campo: El tema

	1	2	3	4
Queda claro que el escritor comprende el tema.				
El escritor explica adecuadamente el tema por medio de sus argumentos.				
Se incluye únicamente información pertinente al tema.				

→Tenor: La interacción con el lector

	1	2	3	4
El lector puede seguir las ideas con facilidad.				
El texto logra persuadir al lector.				
El lector se queda con la sensación de que leyó algo bien redactado.				

→Medio: El lenguaje y el texto

	1	2	3	4
La realización del texto corresponde al nivel de lengua B2 del MCER.				
La realización del texto corresponde al límite de tiempo para escribirlo (40 minutos).				
Se respetan las convenciones de la expresión escrita.				

SECCIÓN II: DISCURSO**→Ideación: Utilización del léxico para crear el campo**

	1	2	3	4
Los recursos léxicos del escritor son adecuados.				
El léxico que utiliza el escritor es pertinente/relevante para tratar el tema.				

→Valoración: Utilización de elementos valorativos para persuadir

	1	2	3	4
Se hace un uso correcto de expresiones de actitud positiva o negativa. (e.g. Unfortunately, I agree, surprisingly, etc.)				
Se hace un uso correcto de enfatizadores (boosters). (e.g. in fact, definitely, it is clear, etc.)				
Se hace un uso correcto de mitigadores (hedges). (e.g. might, perhaps, possible, about, etc.)				

→Conexión: Relación clara y lógica entre las partes que conforman el texto

	1	2	3	4
Se utilizan correctamente los conectores para unir diferentes partes del texto. (i.e. para añadir información, compararla, para expresar temporalidad y consecuencia)				

→Identificación: A qué o a quién se hace referencia en el texto

	1	2	3	4
Se hace un uso adecuado de los artículos, demostrativos y pronombres posesivos.				
Se hace un uso adecuado de los adjetivos, comparativos y superlativos.				
Se hace un uso adecuado de los pronombres (<i>subject/object</i>).				
Se hace referencia adecuadamente a otras partes del texto.				

Apéndice D: Etapas del CEA implementadas en el estudio

	Género	Etapas del CEA	Punto en particular	Frecuencia
1	Ensayos	CC	Párrafo Corrección por pares	1
2	Ensayos	CI	Ensayo Fase I (regalo ideal para un niño)	1
3	Ensayos	D	Párrafo (OWL)	1
4	Ensayos	CI	Delimitar un tema	1
5	Ensayos	NC	Lluvia de ideas (3 preguntas TOEFL)	3
6	Ensayos	CI + CC	Ensayo 1 (tema escolar) Corrección por pares Corrección por profesor	1 + 1 + 1
7	Anécdotas Narraciones Ensayos	NC	Puntuación (coma Oxford)	1
8	Anécdotas Narraciones Ensayos	NC	Conectores y puntuación (conjunciones: FANBOYS)	1
9	Anécdotas	NC	Tono	1
10	Anécdotas	CI	Párrafo describir un cuarto	1
11	Anécdotas	D	Etapas	1
12	Anécdotas	NC	Anécdota con un tono particular	1
13	Anécdotas	CI	Anécdota con un tono particular	1
14	Narraciones	NC	Tono de canciones	2
15	Anécdotas	CI + CC	Anécdota personal Corrección por pares Corrección por profesor	1 + 1 + 1
16	Anécdotas Narraciones	NC	Léxico-gramática (verbos para ver/mirar, caminar, hacer gestos, sostener)	
17	Narraciones	NC	Discusión: Miedos cuando niños	1
18	Narraciones	NC	Etapas (Lectura: <i>Switch on the night</i>)	1
19	Narraciones	D	Etapas	1
20	Anécdotas Narraciones	NC	Léxico-gramática (verbos para moverse, hablar, expresarse, mantener)	
21	Narraciones	CC	Narración 1 (todo el grupo) Un cuento para niños: la niña que le tenía miedo al agua	1
22	Narraciones	D	Etapas (Lectura: <i>House of Horror</i>)	1
23	Anécdotas Narraciones Ensayos	NC	Conectores y puntuación (concesivas: although, even though...despite, in spite of the fact that...)	1
24	Narraciones	CI + CC	Narración 2 Cómo vencieron un miedo de cuando eran niños Corrección por pares Corrección por profesor	1 + 1 + 1

	Género	Etapa del CEA	Punto en particular	Frecuencia
25	Ensayos	NC	Lluvia de ideas (3 preguntas TOEFL)	3
26	Ensayos	D	Estructura del ensayo (2 textos muestra del TOEFL IBT) (redacción de tesis)	2
27	Ensayos	D	Estructura de un párrafo Estructura de un párrafo vs estructura de un ensayo Oraciones tópico Oraciones secundarias	1
28	Anécdotas Narraciones	NC + D	Tiempos utilizados para narrar	1 + 1
29	Ensayos	D	TOEFL IBT vs IELTS vs academic essays (University of Melbourne)	1
30	Ensayos	D	Estructura de un párrafo	1
31	Ensayos	D	Tres tipos de ensayos argumentativos	1 (cf. #43)
32	Ensayos	CC	Redacción de un párrafo 1	1 (cf. #34)
33	Ensayos	CI	Redacción de un párrafo 2	1
34	Ensayos	CC	Redacción de un párrafo 3	1 (cf. #32)
35	Ensayos	D	Tesis	1
36	Ensayos	D	Esqueleto de un ensayo (<i>outline</i>)	1
37	Ensayos	D	Oraciones tópico (Lectura: <i>Illiterate America</i>)	1
38	Ensayos	CC	Oraciones tópico (en pares)	1
39	Ensayos	CC	Oraciones tópico (grupo entero)	1
40	Ensayos	D	Parafrasear (TOEFL IBT/ETS exercises)	1
41	Ensayos	CC	Parafrasear (TOEFL IBT/ETS exercises)	1
42	Ensayos	CI + CC	Ensayo 2 (Mexico; TV and movies; back in time) Corrección por pares Corrección por profesor	1 + 1 + 1
43	Ensayos	D	Tres tipos de ensayo argumentativo (repaso)	1 (cf. #31)
44	Anécdotas Narraciones Ensayos	NC	Actividades para revisar y practicar afijos	1
45	Ensayos	NC	Lluvia de ideas (2 preguntas IELTS)	2
46	Ensayos	D	Estructura del ensayo (2 textos muestra del IELTS) (redacción de tesis)	2
47	Ensayos	CI	Redacción de tesis y oraciones tópico	1
48	Anécdotas Narraciones Ensayos	NC	Puntuación (punto y coma)	1
49	Anécdotas Narraciones Ensayos	NC	Reglas generales de puntuación	1
50	Ensayos	D	Estructura de introducciones y conclusiones	1

	Género	Etapa del CEA	Punto en particular	Frecuencia
51	Ensayos	NC	Lluvia de ideas (1 pregunta IELTS)	1
52	Anécdotas Narraciones Ensayos	NC	Conectores y puntuación (ejercicios del libro)	1
53	Ensayos	NC	Lluvia de ideas (1 pregunta IELTS)	1
54	Ensayos	CI + CC	Ensayo 3 (acceso a la educación superior) Corrección por pares Corrección por profesor	1 + 1 + 1
55	Anécdotas Narraciones Ensayos	NC + CC	Uso de artículos (a; an; the; -) Grammar fair	1
56	Ensayos	CI	Ensayo Fase II (regalo ideal para un adolescente)	1

Apéndice E: Ejemplos de ensayos (Fase 1 y Fase 2)⁵⁷

A3pre

~~XXXXXXXXXX~~

Creativity and childhood

When it comes to child's education, is key to stimulate creativity by toys. Having contact with artistic expressions can be possible since a young age. Gifts (such as colors, a music player, or interactive books) may play a fundamental role in future smart kids.

Scientific reaserches have found that ~~the~~ ~~our~~ brain is able to ~~se~~ generate much more connections if ~~we~~ a person had any artistic formation. Dancers, ~~s~~ musicians, painters, ~~a~~ for example, have developed ~~se~~ ~~extra~~ brain skills ~~that~~ ~~are~~ related ~~to~~ ~~creativity~~ and emotional intelligence. Parents should help the development of these capabilities ~~th~~ through toys.

In addition to that, art could work as a tool to open kids ~~me~~ minds. Painting at home, dancing ~~th~~ ~~your~~ ~~kids~~ different ~~fav~~ songs and reading tales, provide multiple world perspectives. This ~~off~~ will have an impact on how children face their reality and how they interact with others.

That said, ~~gift~~ ~~that~~ is essential for ~~all~~ boys ~~or~~ and girls, to keep in ~~teel~~ touch with art. ~~If we dream~~ ~~about~~ ~~the~~ ~~next~~ ~~generation~~ ~~now~~, ~~the~~ ~~future~~ ~~could~~ ~~be~~. ~~If we~~ ~~te~~ One way to make the next generations promising is ~~re~~ ~~use~~ through creativity.

UBAK

⁵⁷ En este apéndice se incluyen los ensayos A3pre, A3pos, A7pre, A7pos, A13pre y A13pos. Los ensayos se pueden identificar por medio de su etiqueta en la esquina superior derecha.

- [REDACTED]
- ① physical activities. Sports/health, blood pressure/
 - ② artistic activities. Painting, dancing, music/creativity

A3 pos

Nowadays, it has become even more difficult to attract teenagers' attention. That is why choosing an adequate gift could seem impossible. Despite this, you can always give them presents which contribute to their physical health and their artistic abilities.

Firstly, it is known that exercising is fundamental for teens and also, most of them practice sports. An excellent way to encourage them to take care of their health while having fun is by giving them a gift from the sports store. For instance, a ball would be an inspiring present to a boy who has just started to play soccer. That is, that kind of gifts are double-benefit: they improve their health while they are enjoying.

Additionally, another good option is looking for things that could stimulate teenagers' creativity. Painting, dancing, and playing music are some illustrations of artistic activities that in many cases provide the young happiness and joy. You can make them feel both creative and relaxed by buying to them some colors or a pair of dance shoes.

To sum up, the best way to select a present for a young boy or girl is by taking into account either art or sports. Aside from the health and psychological benefits, these gifts are highly attractive and amusing to them. Any teen would be really glad for a present like this.

Today the world has had amazing advances in almost every science field. Now the things that a person must know are more complicated, in terms of quantity and difficulty, than the knowledge that was known ten years ago. With this problem, parents have to care about the quality of their children's education since a early age. But, how they can improve it?

Some parents think that an appropriate gift can help with their child's development. For that reason, they use to give objects that are able to stimulate the abilities and creativity in a productive way.

A kind of gift that helps to do this, is software to learn how to program. In the future, the complexity of the jobs, will require to have skills in analyzing data and solution of problems oriented to results. In that way, experts in education think that programming is very good to develop this kind of ability.

But if your child likes the art, maybe gifts like professional paint, drawing notebooks or lessons to improve that kind of skill. However, a parent can make to surge the passion for the art in a kid, if the parent pay for courses in things like music lessons, painting or photography.

The final question that a parent could ask is about what age is appropriate to give a gift like the one mentioned before. The answer is not as clear until today, but if your child is attending to an elementary school, you can try with an option that you believe is better for your son or daughter.

The world is evolving, and the knowledge that enterprises will require in the future will be more advanced in quality. For that reason don't make your child waste his or her life in front of a T.V., computer or videogame.

"Gifts For Teenagers"

We live in a world that demands people who have ^{ATPS} acquired ~~not~~ just abilities for a job, also they want people that has developed skills in different topics where they can grow in cultural and humanistic ways. Thus, you can help and prepare a teenager giving gifts like a musical instrument, software or martial art lessons.

A musical instrument helps teenagers to develop human sense and concentration. If your teenager is someone who loves music and admire biggest music artist, a musical instrument would be an excellent choice as a gift. He/she will learn how to be focus, patient and perseverant. Also, the musical instrument can help him/her to be relax when she/he is stressed.

Software offer a lot of advantages for teenagers. Today, jobs require people who are able to solve problems in an efficient way. Programming software is perfect to develop that skill in teenagers. But if your teenager is a kind of artistic, you can gave him/her software to create and edit pictures, videos, music, etc; helping him/her to be skillfull and prepared to study majors like publicity or arts. But much more than this, they will learn how to use software than not all can use, which will be useful both school and future jobs.

Martial Art lessons is a perfect gift for too energetic teenagers. Don't put attention to Jackie Chan's movies, a martial art is a discipline that provides patienty, teaches respect and help teenagers to discharge all the stress that they have. Just make sure to talk with the teacher's lesson, in order to know what kind of values and vision of the martial art he/she has.

For all the reasons that I explained, the choice of a good gift depends of how do you want to help your teenager. But if you choice a good one, you will be surprised of the talents that he/she develops in an artistic way playing musical instruments, in an creative way using different softwares or being selfconscious and disciplined thank to martial arts.

AB pre February 6th, 2019.

Children are in an age where they need to understand the world they are living in, they are looking for answers about what happens in their reality and they have a lot of curiosity. Also, they have so much energy and all they are asking for is a friend or a significant other who is able to "talk," listen and play with them.

That friend doesn't have to be a real person, it can be a toy like a doll or like a teddy bear. A child has the ability to give a symbol to the objects because he or she isn't being rational and lives more in a fantasy world. All they need is attention. That's why I think the gift I would give to a child is a toy of that kind, a toy that he or she can take everywhere.

With a toy like that, children can play and have fun but also ^{they're} going to have experiences and learn about being nice to other people and treat people with kindness, to be honest and will be more confident to make friends and have healthy relationships.

Child will have "someone" who listens all what he or she wants to say and also the toy can have many ~~personalities~~ ^{personalities} according to what is the game they're playing. Children practices what they learn in the school or in their families when they are doing games and that fact could be helpful to their parents and teachers because it provides a lot of information about what is going on in the children's mind.

Also, toys aren't made of toxic or dangerous material that could put the child in danger. Most of them are fabricated with very manipulative material that helps the child to acquire motoricity abilities and to perceive that objects are useful and have a function, that concept of object is very important in the child's cognition.

In conclusion, a toy is the closest thing to the real world that a child could have and the ~~gift~~ ^{gift} that will give the answers and the company that a child is looking for.

AB pos

Someone who is a teenager needs something that helps to reduce the stress, anxiety and the intense emotions that it brings to become older and leave childhood behind. A gift that I consider is the best to give, is a drawing portfolio because drawing is very helpful in the development of the teenager due to its way to increase creativity, reduce stress and anxiety and it is a healthy way to spend free time.

In first place, adolescents are changing their point of view and their beliefs, so they have a lot of new ideas to express and drawing them can be a good option. They will be exploring their creative abilities to create something good and new, this is not only increasing their self-esteem but also improving the recognition of their feelings and the way to show them.

In the same way, drawing will distract them and make them spend time in something that they enjoy. Consequently, it will reduce their levels of stress and anxiety. When they are feeling overload and tired, instead of thinking in their problems, they will be wasting their energy in making draws. Also, ^{it is} a fact that some colors are associated with sensations of peace and hands movements can be very relaxing.

The last point is that is a method to prevent that the teenagers spend their free time in activities that put them in danger or activities that do not bring any benefit to them. If they practice drawing, they would like it and would prefer activities that involve the creation of art. Also, they can find entertainment on it when they are feeling bored.

Thinking in a good gift can be difficult but it would be easier if we consider the different ways that we will helping someone else. In the case of a teenager is good to consider something that can be useful on his/her development reducing negative emotions, increasing their creativity and bringing them something that keep them busy in a positive way. A drawing portfolio is an option which brings all of these advantages.

Referencias bibliográficas

- Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farías, A., Gauna B., Hassan, S., & Perera de Saravia, G. (Eds.). (2013). *Working with texts in the EFL classroom*. Mendoza: EDIUNC.
- Boudon, E., & Parodi, G. (2014). Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual. *Revista signos*, 47(85), 164–195. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000200002>
- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. En *Springer Series in Language and Communication: 2*. 363386 (Vols. 1–268 pp., pp. 241–256). Berlin: Springer.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Camps, D. (2005). The process of prewriting of four non-native speaker postgraduate students. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (18), 13-33. ISSN: 1405-4167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384/38411394001>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409–420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57–3), 355–381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México D.F.: Ríos de Tinta.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). Los Angeles: SAGE.
- Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education the SLATE Project*. London: Palgrave Macmillan UK : Imprint : Palgrave Macmillan. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-1-137-31000-2>
- Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM. (2020). ENALLT Misión-Visión. Recuperado en <http://enallt.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=154>;
- Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM. (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021 ENALLT UNAM. Recuperado en http://enallt.unam.mx/img/actividades/PDI_ENALLT_2017-2021.pdf
- Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM. (2021). DLA ENALLT. Discurso académico y especializado a partir de la gramática sistémico-funcional. Recuperado en <https://dla.enallt.unam.mx/lineas/sistemicoFuncional.html>
- Flower, L., & Hayes, J. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39(4), 449. <https://doi.org/10.2307/375768>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gardner, S. (2017). Systemic functional linguistics and genre studies. En *The Routledge handbook of Systemic Functional Linguistics*. Bartlett, T. & Grady, G. (eds.). London: Routledge.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina:

Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de

<http://books.google.com/books?id=K80uAAAAYAAJ>

- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning* (1a ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar* (1a ed.). E. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2a ed.). E. Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2a ed.). Oxford: Oxford university press.
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory, and research*. Cresskill, N.J: Hampton Press.
- Hernández, L. (2010). La Pedagogía Basada en Género de la Lingüística Sistémico-Funcional: Aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua. En *Lingüística Mexicana*. V. Núm. 1: 67-89.
- Hernández-Navarro, F., & Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios / Analysis of genres of academic writing in accordance with university students' perception. *Innovación educativa (México, DF)*, (65), 61.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>

- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3a ed.). New York: Routledge.
- Hyland, K. (2018). *The Essential Hyland: Studies in Applied Linguistics*. London: Bloomsbury.
- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693.
<https://doi.org/10.2307/3587930>
- Ignatieva, N. (2010). Presentación del Dossier de Lingüística Sistémico-Funcional. En *Lingüística Mexicana*. V. Núm. 1: 67-89.
- Ignatieva, N., & Rodríguez Vergara, D. (2016). *Lingüística sistémico funcional en México: Aplicaciones e implicaciones*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Martin, J. R. (1984/2010). Language, register and genre. En *Applied linguistics methods: a reader: systemic functional linguistics, critical discourse analysis and ethnography*. Coffin, C., Lillis, T. M., & O'Halloran, K.. (eds.). London: Routledge: The Open University.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2nd ed). London; New York, NY: Bloomsbury Publishing Plc.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London; Oakville, CT: Equinox Publishing Ltd.
- McCabe, A. (2017). Systemic functional linguistics and language teaching. En *The Routledge handbook of Systemic Functional Linguistics*. Bartlett, T. & Grady, G. (eds.). London: Routledge.
- Montes, M. E., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162–178.
- Moore, T., & Morton, J. (2005). Dimensions of difference: A comparison of university writing and IELTS writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 43–66.

- Painter, C. (2017). Learning how to mean: Parent-child interaction. En *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Bartlett, T. & Grady, G. (eds.). London: Routledge.
- QS Top Universities. (2020). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en <https://www.topuniversities.com/universities/universidad-nacional-autonoma-de-mexico-unam>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, South Yorkshire; Bristol, CT: Equinox Publishing Ltd.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2013). Intervening in contexts of schooling. En *Discourse in context: Contemporary Applied Linguistics Volume 3*. London: Continuum.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender: Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Trabajo original publicado en 2012)
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2011). *Aspects of Article Introductions, Michigan Classics Ed.* University of Michigan Press.
- Swales, J. (2012). A text and its commentaries: Toward a reception history of "Genre in three traditions" (Hyon, 1996). *Ibérica*, 24, 103–116.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (3a ed.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Tribble, Chris. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). En Acerca de la UNAM. Recuperado de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>; Universidad Nacional Autónoma de

México. (2020). En Qué es la UNAM. Recuperado de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/que-es-la-unam>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). En La UNAM en números. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.