

Escritura del género trabajo de diploma en inglés: propuesta de secuencia didáctica

Writing the diploma paper in english: a proposal of teaching sequence

Orlando Alberteris Galbán¹ (orlando.alberteris@reduc.edu.cu) (<http://orcid.org/0000-0002-1511-4743>)

Maylén Pulido Álvarez² (maylen.pulido@reduc.edu.cu) (<https://orcid.org/0009-0004-9972-3838>)

Jeider Espinosa González³ (jeider.espinosa@reduc.edu.cu) (<https://orcid.org/0009-0001-2718-2786>)

Resumen

El presente artículo se plantea como objetivo describir una secuencia didáctica prototípica para la escritura del trabajo de diploma en la Carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras (inglés). Se utilizó como método principal la sistematización teórica sobre la perspectiva del género discursivo en la formación académica. Se asume una base metodológica sustentada en la teoría del género discursivo aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual ofrece los principales fundamentos para asumir la escritura en el ciclo de formación académica de los estudiantes de la carrera. El principal resultado es la descripción de una secuencia didáctica que incluye como categoría nuclear la noción de movidas retóricas o unidades semántico-discursivas que, organizadas en determinadas secuencias, orientan la escritura del trabajo de diploma. La misma contribuye a la apropiación, por parte del estudiante, de herramientas discursivas para la escritura del trabajo de diploma como tipo de género de investigación, así como de mecanismos retóricos que modelan sus prácticas discursivas. Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica se constituye en una metodología para mediar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en lengua extranjera.

Palabras clave: escritura, trabajo diploma, género discursivo, secuencia didáctica.

Abstract

The objective of this article is to describe a prototypical didactic sequence for the writing of a diploma thesis in the Bachelor's Degree in Foreign Language Education (English). The main method used was the theoretical systematization of the discursive genre perspective in academic education. A methodological basis based on the theory of discursive genre applied to the teaching of foreign languages is assumed, which offers the main foundations to assume the writing in the academic training cycle of the

¹ Máster en Ciencias. Profesor Auxiliar. Jefe de Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba.

² Licenciado en Lengua Inglesa. Profesor Asistente. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba.

³ Licenciado en Lengua Inglesa. Profesor Instructor. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba.

students of the career. The main result is the description of a didactic sequence that includes as a core category the notion of rhetorical moves or semantic-discursive units that, organized in certain sequences, guide the writing of the diploma thesis. It contributes to the appropriation, by the student, of discursive tools for the writing of the diploma thesis as a type of research genre, as well as rhetorical mechanisms that model their discursive practices. From this perspective, the didactic sequence constitutes a methodology to mediate the learning processes of foreign language students.

Key words: writing, diploma work, discursive genre, didactic sequence.

Introducción

La participación de los estudiantes de lenguas extranjeras en prácticas discursivas diversas es una premisa fundamental de su formación académica. Ello supone el empleo de prácticas orales, de lectura y escritura propias de las diferentes esferas de la actividad social. Todo ello contribuirá decisivamente al desarrollo de competencias en la lengua extranjera. Sin embargo, como afirma Parodi (2009), “solo la producción efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto” (p. 127). La participación de los estudiantes en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social se efectúa necesariamente por medio de los géneros discursivos disponibles. El género constituye, por tanto, un elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas (Zayas, 2012).

La inclusión del género discursivo en la formación académica de los estudiantes ha sido abordado en diferentes estudios a nivel internacional (Swales, 1990, 2004; Moyano, 2007, 2018; Cassany, 2008; Parodi, 2009; Zayas, 2012; Jarpa, 2013; Morales, 2014; Sánchez, 2016; Pujol, 2016; Gaido, 2017; Navarro, 2019), que rescatan la necesidad de enseñar y aprender disciplinadamente como una condición indispensable para lograr mejoras significativas en la escritura de géneros durante la formación académica. A su vez afirman que los géneros se instalan en la concepción de las carreras universitarias como espacios que constituyen circunstancias para el ejercicio de lectura y escritura académica, así como para la apropiación de técnicas y métodos propios de la investigación.

En la revisión bibliográfica realizada sobre la temática en el contexto de lenguas extranjeras a nivel nacional, se reconocen algunos artículos que develan algunas insuficiencias en la formación de la competencia investigativa y los presupuestos teórico-prácticos para su formación (Olazábal y Águila, 2020). Sobre esta base se ofrece una estrategia pedagógica para la formación de la competencia investigativa en los estudiantes de lenguas extranjeras (Águila y Olazábal, 2020). Por su parte, Camacho (2021) enfatiza en la inclusión de objetivos y contenidos de investigación educativa en la didáctica particular de las lenguas extranjeras como vía de preparación de los futuros egresados para investigar en la escuela, como parte de sus funciones profesionales.

Otros autores se enfocan en procesos de escritura y competencias involucradas, tales como Chumaña, Jiménez y Martínez (2019), quienes refieren a la utilidad del enfoque metacognitivo en la escritura del inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios; Rodríguez y Pérez (2019) particularizan en resultados investigativos sobre los procesos cognitivos y otras variables que han influenciado la escritura, a partir de los enfoques orientados al proceso y género de la escritura; Velázquez y Santiesteban (2019) acentúan el papel de la autonomía en el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes, disposiciones, valores y estrategias que facilitan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; Disotuar, López y Almaguer (2018) describen el comportamiento de la escritura en inglés en los estudiantes del primer año de las diferentes carreras en la Facultad de Humanidades, a partir de descriptores de bandas de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

En la búsqueda realizada es significativa la carencia de propuestas didácticas orientadas a la preparación de los estudiantes para enfrentar la escritura del trabajo de diploma como género de investigación en lengua extranjera (inglés). De hecho, se obvia, al menos de manera explícita, el problema de la producción escrita de ese género como requerimiento investigativo y como indicador de desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes.

Si bien es cierto que los estudiantes en su último año de la carrera poseen, o deben poseer, las habilidades lingüístico-comunicativas necesarias para abordar una temática investigativa de su área de acción, también es cierto que todavía son insuficientes para la producción efectiva del trabajo de diploma. La escritura de este género implica mucho más de lo que habitualmente los estudiantes y algunos docentes creen. Implica un despliegue de estrategias textuales, discursivas y (meta)cognitivas de búsqueda, selección, reflexión, reconceptualización, el uso de un léxico especializado, la construcción de la identidad autorial, el uso de la intertextualidad y la citación, entre otros elementos esenciales característicos del género en cuestión.

A partir de esta situación el objetivo del presente artículo es describir una secuencia didáctica prototípica para la escritura del trabajo de diploma en la Carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras (inglés).

Desarrollo

El trabajo de diploma como género de formación

Los géneros de investigación para los estudiantes de lengua extranjera resultan muy distintos a los que conocieron en etapas iniciales de aprendizaje del idioma. Aun cuando los estudiantes realizan trabajos de investigación desde los primeros años de su carrera, la escritura del trabajo de diploma requiere de un manejo eficiente de convenciones, conceptos, métodos, etc., junto con usos específicos del lenguaje. Constituye un modo institucionalizado de comunicación científica, que tiene como característica no solo el dominio y actualización de los métodos científicos y técnicos

característicos de la profesión, sino también su producción y divulgación, en base a convenciones de la comunidad discursiva a la que pertenece.

De manera que el trabajo de diploma como género tiene su sustento en el concepto aportado por Parodi (2009), al afirmar que “el género constituye una constelación de potencialidades de convenciones de tipo discursivo, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos” (p. 129).

De manera particular, la escritura del trabajo de diploma requiere

una elección adecuada y una gestión de recursos lingüísticos para adaptarse al contexto del discurso, ya que el significado del texto es el producto de lo que se escribe (contenido), de cómo se organiza el discurso (organización) y de cómo se comunica el conocimiento (interacción). (Pujol, 2016, p. 30)

El trabajo de diploma en lengua extranjera es un género discursivo de producción, negociación de significados y socialización de un conocimiento sobre áreas temáticas relacionadas con la profesión del estudiante y en este sentido está dirigido a dar solución a un determinado problema profesional. Constituye una práctica socio-profesional que da cuenta del conocimiento teórico y/o aplicado con determinada actualización en el ámbito de las lenguas extranjeras. Por otro lado, constituye un modo de comunicación científica de una comunidad profesional específica, que utiliza para su materialización eficientes estrategias discursivas e investigadoras y recursos TIC. Forma parte de un continuum de tipos de trabajos de investigación que se gestan desde el primer año y que se incluyen en la concepción de la formación laboral investigativa del estudiante.

En cuanto a su modo de organización, el trabajo de diploma privilegia la explicación y la argumentación, con un abundante uso de citas intertextuales como estrategia de legitimación del discurso utilizado. Un rasgo característico del trabajo de diploma es el uso de una organización en base a funciones comunicativas del texto científico, pasos (acciones) y una realización lingüística en correspondencia con cada función y paso realizado.

En consecuencia, el trabajo de diploma se constituye en un indicador de desempeño en procesos de investigación, escritura científica y socialización de conocimiento disciplinar. Desde el punto de vista pedagógico, el trabajo de diploma en tanto integración de saberes y de competencias, fundamentalmente de la comunicativa e investigativa, imbrica el despliegue de estrategias de procesamiento de la información, uso de recursos lingüísticos, retóricos y discursivos para la construcción de este tipo de género investigativo.

Como tipo de género de investigación, el trabajo de diploma en inglés constituye una integración de eventos comunicativos que tienen propósitos definidos según el área temática que se desarrolla y los objetivos que se persiguen. En su construcción, según

Swales (1990, 2004), intervienen propósitos comunicativos, movidas retóricas ('moves') y marcas léxico-gramaticales. Estos aspectos que configuran el modelo de Swales, ha tenido, según afirma Sánchez (2016), una gran relevancia en numerosos estudios sobre la retórica de textos investigativos, académicos/disciplinarios y profesionales, y en la evaluación lingüística de la escritura académica en general. Así, por ejemplo, el concepto de movida como una unidad retórica esencial para los propósitos comunicativos del estudiante, ha sido asumido por los autores de este trabajo, como clave en la escritura del trabajo de diploma.

Para Swales (2004), la movida es una unidad retórica o discursiva que realiza una función comunicativa coherente en la escritura. Para Sabaj, Toro y Fuentes (2011), una movida retórica "es la expresión de un propósito comunicativo que se asocia a un fragmento textual, y que contribuye al logro del propósito global de un género" (p. 247). Estas movidas, organizadas en determinadas secuencias, realizan una función en particular y aportan al macropropósito comunicativo de la sección respectiva y del género, lo cual permite definir e identificar la organización retórica y funciones comunicativas en textos científicos (Parodi, Ibáñez, Venegas & González, 2010, como se citó en Sánchez, 2016).

La consideración de estos aspectos en la escritura del trabajo de diploma, desde el punto de vista de los autores, indica la secuencia a seguir en base a los propósitos comunicativos de cada sección, lo que permite, a su vez, una organización textual y una coherencia discursiva. En este sentido, afirma que

las descripciones de los géneros discursivos (secciones, movimientos y pasos) serán de utilidad para facilitar a los estudiantes y docentes, que se inician como investigadores noveles, la comprensión de los textos académicos y entender cómo se llevan a cabo los procesos comunicativos en estos géneros. (Cotos et al., como se citó en Perdomo, 2021, p. 171).

Así, por ejemplo, en la sección análisis e interpretación de los resultados, se podrían incluir algunas de las siguientes movidas y realizaciones lingüísticas (ver tabla 1):

Tabla 1

Movidas y realizaciones lingüísticas de la sección discusión en el trabajo de diploma

Movidas	Ejemplos de realización lingüística
Reporting results	The results of this study show/indicate that... The most interesting finding was that...
Corroborating the findings	These findings of the current study are consistent with ... This study confirms that X is associated with... The present findings seem to be consistent with other research which found...

Explaining results	There are several possible explanations for this result. This result may be explained by the fact that... / by a number of different factors.
Commenting on the results	The present results are significant in at least two major aspects.
Making suggestions for future work	Further research should be done to investigate the... Future studies on the current topic are therefore recommended.

Fuente: Adaptado de Urbán (s. f.).

Como se observa en la tabla, tanto las movidas como la realización lingüística son aspectos importantes porque acercan al estudiante a la práctica discursiva y a las funciones comunicativas que determinan la organización del trabajo de diploma. En este sentido se reconoce que este tipo de texto mantiene una estructura más o menos estándar, lo que ayuda considerablemente a su enseñanza y a su aprendizaje. De modo que el trabajo de diploma mantiene una estructura mediante la cual se organizan los contenidos y unas formas lingüísticas que reflejan los factores de la interacción que proyectan regularidades prototípicas que caracterizan al trabajo de diploma como tipo de género de investigación en su componente lingüístico, en el cual el uso de la lengua es intencional y es precisamente esa intención la que se constituye en motor de las actividades discursivas (Camps, 1996).

Las características lingüísticas reflejan una escritura del trabajo de diploma más orientada o dependiente de la situación, en tanto existe más “reflexión y síntesis de lecturas relacionadas” (Pujol, 2016, p. 31). Esto evidencia que el trabajo de diploma se produce a partir de una determinada situación comunicativa que incluye los participantes, el escenario, la tarea, el texto y el tema de comunicación (Jarpa, 2013) y además se construye de acuerdo con ciertas restricciones de género y registro (formal), normas y convenciones del lenguaje, funciones comunicativas propias del lenguaje académico-científico, así como el léxico y la gramática que estructuran esas funciones.

En su componente cognitivo el trabajo de diploma, como tipo de género de investigación, es considerado como un constructo cognitivo. Parodi (2009) destaca la dimensión cognitiva de los géneros y apunta el rol central del ser humano como sujeto hablante/escribiente y oyente/lector dentro de un proceso de comunicación muy dinámico y participativo.

Este sujeto es quien –en definitiva– construye en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales específicas y –por supuesto– en interacción con otros sujetos. Así, el conocimiento de los géneros, construido individual y socialmente, se almacena a modo de representaciones cognitivas y, desde esta óptica, ellos serán activados y se realizarán en constructos textuales

específicos, dentro de contextos sociales y culturales, según sea el caso. (Parodi, 2009, p. 128)

Desde la perspectiva que desarrolla este autor, los géneros “constituyen un conocimiento de convenciones adquiridas interactivamente por un sujeto en interacción con otros. Estos conocimientos convencionalizados, cognitivamente construidos a partir de contextos culturales, orientan los procesos discursivos que los sujetos participantes ponen en práctica en el contrato social” (Parodi, 2009, p. 129).

La dimensión social del género apunta a que este emerge y se desempeña como práctica social. En este sentido, Jarpa (2013) plantea que “las relaciones entre los participantes, los propósitos comunicativos y la propia situación comunicativa son aspectos de índole social que inciden en la configuración de un género” (p. 40) De modo que el trabajo de diploma como tipo de género de investigación, constituye una construcción discursiva sustentada en tres dimensiones fundamentales o básicas que son necesarias no solo para el estudio del género propiamente dicho, sino también para conformar cualquier secuencia didáctica en términos de enseñanza y aprendizaje: La dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística.

Secuencia didáctica para la construcción del trabajo de diploma

Con los antecedentes descritos en párrafos anteriores se hace un intento de formular un prototipo de secuencia didáctica para la escritura del género trabajo de diploma en inglés. Esta secuencia se formula a partir de la integración de tres tipos de actividades:

- a) una tarea global (Camps, 1996) consistente en la escritura del trabajo de diploma como tipo de género de investigación, situado en el contexto de lenguas extranjeras (inglés).
- b) actividades encaminadas a lograr la organización discursiva del trabajo de diploma en cada sección o apartado, siguiendo las principales movidas retóricas (funciones comunicativas) y su realización lingüística. Estas actividades y los ambientes de trabajo que se gestan en la realización de las mismas, están concebidas para el desarrollo de competencias para la búsqueda, el análisis y sistematización del conocimiento, así como para la apropiación de técnicas, métodos y protocolos de la actividad investigativa (Jiménez, citado por Arnao, 2015).
- c) escritura del trabajo de diploma: se desarrollan actividades para la textualización, revisión y socialización del escrito.

Las actividades que conforman la secuencia tributan a la tarea global (la escritura del trabajo de diploma) e involucra todo el proceso que se ha de seguir para la construcción de este tipo de género de investigación. Es necesario señalar que en esta no se incluirán actividades dirigidas a la exploración y conocimiento del género ya que han sido trabajadas en etapas previas a la escritura del trabajo de diploma propiamente dicho. En relación con la etapa de construcción del campo del saber se prestará

atención a aquellos textos-fuente y a actividades de indagación que tienen que ver con el tema abordado y que son imprescindibles en la comunidad discursiva de referencia. Se profundiza en los métodos y las técnicas de investigación, vías de procesamiento de datos y reflexión. En su realización lingüístico-discursiva se opta por el uso del resumen, la paráfrasis, notación intertextual como la matriz comparativa (Padilla, 2012, como se citó en Adoumieh y Díaz, 2022).

A partir de aquí se prestará atención a las etapas relacionadas con la organización discursiva del trabajo de diploma en cada sección o apartado, siguiendo las principales movidas retóricas (funciones comunicativas), así como a las etapas de textualización, revisión y socialización del escrito.

Descripción de las etapas de una secuencia didáctica:

- Organización discursiva prototípica.

La organización del trabajo de diploma en estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras (inglés) asume una estructura por secciones o apartados en correspondencia con el tipo de investigación que se desarrolla. Así, se reconoce una estructura general constituida por introducción, desarrollo y conclusiones. En el desarrollo pueden destacarse diversos apartados o secciones, por ejemplo: apartado dedicado al desarrollo del planteamiento teórico, apartado dedicado a la caracterización de la propuesta metodológica, apartado dedicado a desarrollar la propuesta del autor y al análisis e interpretación de los resultados (Alberteris, Rodríguez y Cañizares, 2021).

Esta organización asume como elemento clave o categoría teórico-metodológica las movidas retóricas o funciones comunicativas, las cuales se constituyen en “unidades semántico-discursivas que, organizadas en determinadas secuencias, realizan un propósito en particular y aportan al macropropósito comunicativo de la sección respectiva, del género y del autor, lo cual permite definir e identificar la estructura retórica en textos científicos” (Sánchez, 2016, p. 287). Este último aspecto podría ilustrarse a través de algunos ejemplos aportados por Hyland (2000): ‘*describing participants*’, ‘*describing instruments*’, ‘*describing procedure and context*’, ‘*describing the main specific findings of the research*’, etc.

La organización discursiva del trabajo de diploma debe ser consensuada por un tutor o profesor de experiencia, de modo que contribuya a la textualización del escrito a partir los propósitos comunicativos específicos de cada movida y cada paso retórico del trabajo de diploma. En este sentido, Sologuren (2019), plantea que este sistema jerárquico de unidades permite la descripción funcional del género y la sistematización de sus unidades y subunidades retóricas-discursivas, “concretar en diferentes niveles los propósitos comunicativos de un texto y de este modo intencionar y andamiar el aprendizaje de la escritura académica y profesional” (p. 117).

- **Textualización.**

La acción comunicativa del discurso se concreta en el texto a través de sus siete principios de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad (Beaugrande y Dressler, 1981, como se citó en Carrillo, 2005).

La concreción de estos principios en el trabajo de diploma orienta la consideración de varios aspectos, tales como: a) El tema, los propósitos comunicativos y la audiencia; b) Las estructuras discursivas y lingüísticas (marcadores metadiscursivos, organizadores textuales, nominalizaciones, léxico específico); c) Las “estructuras de composición o estructuras redaccionales para ensamblar las ideas: cronológica, descriptiva, causal y consecutiva, comparación y contraste, resumen, analítica, evaluación, argumentativa” (Adoumieh y Díaz, 2022, p. 70). En este sentido hay que aclarar que el trabajo de diploma debe considerarse como un tipo de texto con un marcado “carácter expositivo y argumentativo, por lo que su organización y desarrollo se orienta al uso de diversos recursos, tales como la explicación, descripción, definición, causa-efecto, problema-solución, ejemplificación y, evidentemente, recursos de la argumentación” (Alberteris, Rodríguez y Cañizares, 2021, p. 30).

Dentro de los principios de textualidad, la intertextualidad constituye uno de los más complejos en la escritura del trabajo de diploma. La intertextualidad “supone una apelación intencional, consciente, de un texto a otro, y provoca un proceso de descontextualización del texto anterior y su recontextualización en el nuevo texto, donde adquiere una nueva significación” (Hernández y Ruiz, 2018, como se citó en León Pérez et al., 2023, p.5). De modo que la intertextualidad hace referencia otros textos como vía para avanzar en conocimiento y también indica cómo se posiciona el escritor para hacer su propia declaración (Bazerman, 1988, como se citó en Pujol, 2016).

El posicionamiento involucra una redefinición de nuevas categorías que permitan dar un sentido más adecuado al objeto de análisis según los propósitos que se persiguen en el trabajo de diploma, así como para la defensa de posturas y la expresión de opinión, para la evaluación de perspectivas ajenas, teorías o marcos de referencia (Alberteris, Rodríguez y Cañizares, 2021).

Al enseñar a los estudiantes a posicionarse se le enseña recursos para situarse como sujeto discursivo (observador/actor, evaluador), para adherirse a otros, para confrontar posiciones de otros, para expresar opiniones sustentadas. Pero también se le enseña procedimientos de cita (para legitimar el conocimiento y reforzar la argumentación, para comparar y evaluar referentes teóricos, así como para construir una perspectiva propia a partir de la adhesión o distanciamiento de voces ajenas y de la simbiosis de argumentos propios y de otros).

Desde el punto de vista constructivo, la expresión de opiniones propias conlleva el uso correcto de la paráfrasis, el resumen, la cita de contenido textual, pero también la

adhesión a posturas reconocidas en el campo de estudio como recurso para validar la opinión propia y evitar el enmascaramiento en voces ajenas. Todo ello debe conducir a formar un estudiante que sea reconocido como sujeto con voz, capaz de opinar y defender posturas (Alberteris, Rodríguez y Cañizares, 2021), así como un estudiante capacitado de un conjunto de conocimientos de voces autorizadas y de contenidos propios de las disciplinas de formación general y de formación específica, fundamentalmente de los Estudios Lingüísticos y de Didáctica de las lenguas extranjeras). Ello implica un trabajo minucioso con el uso de fuentes, tipos de citas, funciones, verbos de reporte y propósitos, normas exigidas, entre otros aspectos.

- Revisión/Evaluación.

La revisión implica una reevaluación constante del proceso de escritura que realiza el estudiante y del producto final. Esta etapa se caracteriza por tener una naturaleza recursiva y colaborativa que aporta no solo instancias de diálogos entre estudiantes y entre estudiantes y tutores/expertos, sino también conciencia metacognitiva sobre la tarea que realizan.

La revisión también se constituye en una herramienta de evaluación poderosa. La evaluación debe mostrar evidencias del desempeño del estudiante en el desarrollo de competencias (Arnao, 2015), así como del grado de dominio de los objetivos generales de la carrera, manifiestos en la solución de un problema propio de la profesión, utilizando la metodología de la investigación científica (MES, 2022). Un lugar especial en este desarrollo lo ocupa, como se ha expuesto, la competencia discursiva cuya evaluación debe tener en cuenta, según Alexopoulou (2011), tres criterios: a) requerimientos del género y rasgos contextuales; b) gramática del texto (estructura y organización del texto, coherencia y mecanismos de cohesión, uso de marcadores textuales); c) gramática de la oración (competencia gramatical y léxica, ortografía).

La evaluación del discurso académico, plantea Arnao (2015), debe considerar al menos tres puntos de vista: la adecuación contextual, la adecuación discursiva y la corrección gramatical, poniendo así la gramática al servicio de los fines comunicativos. La evaluación del trabajo de diploma asume como elementos esenciales la coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación. La intertextualización constituye un aspecto medular en la escritura del trabajo de diploma, sobre todo para garantizar la polifonía dialógica entre diversos textos sobre el tema abordado.

- Socialización del trabajo de diploma.

La socialización del trabajo de diploma no concluye con su presentación frente a un tribunal de la carrera, utilizando las herramientas TIC. Implica otras formas para socializar el producto: talleres y jornadas científicas, publicaciones, etc. El propósito de esta etapa es propiciar no solo la comunicación, sino también la interacción dentro de la comunidad discursiva donde se creó. De modo que el trabajo de diploma se constituye en una actividad de comprensión y producción de sentido entre personas de un ámbito

determinado, un proceso de participación sociocultural, definida por aspectos socialmente y culturalmente aceptados por comunidades científicas.

La socialización del trabajo de diploma como elemento esencial del proceso formativo del estudiante de lenguas extranjeras, vehicula la constatación del conocimiento de las disciplinas, configura el razonamiento científico y habilidades cognitivas y creativas del estudiante como sujeto en formación. Asimismo, posibilita la puesta en performance de índices de maestría pedagógica alcanzados durante toda su práctica comunicativo-profesional en la carrera. De modo que, desde el punto de vista específico de la lengua extranjera, la adecuada elección y gestión de recursos lingüísticos, la correcta adaptación al contexto del discurso, al contenido investigativo, a la organización de ese discurso, a la comunicación del conocimiento y al estilo utilizado en la exposición, hacen que la socialización del trabajo de diploma responda a exigencias muy particulares, tanto del ámbito investigativo como lingüístico-comunicativo y pedagógico.

Todo lo hasta aquí expuesto debe dar respuesta, al menos, a dos interrogantes: ¿Cómo el estudiante se apropia eficientemente de herramientas discursivas para la escritura del trabajo de diploma como tipo de género de investigación? ¿Cuáles son las características léxico-gramaticales y retórico-estructurales que modelan las prácticas discursivas de los estudiantes en el proceso de escritura? Estas interrogantes, por obvias que parezcan, tienen gran implicación en el diseño de la secuencia didáctica para la producción del trabajo de diploma y para la solución de las tareas comunicativas e investigativas que emanan de las prácticas discursivas implicadas en esas secuencias didácticas.

En este sentido, la secuencia didáctica es una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje y se definen como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, como se citó en Arnao, 2015, p.32).

En el marco del proceso de escritura del trabajo de diploma en la carrera la secuencia didáctica se orienta al trabajo con la organización discursiva, la textualización, la producción, la revisión/evaluación y la socialización discursiva. Como cualquier secuencia didáctica se implican diversas competencias, con énfasis en la comunicativa y la investigadora, actividades de aprendizaje y evaluación del escrito, la reflexión y autorregulación del estudiante durante todo el proceso escritural como indicador de mejora continua. Es importante, como señala Arnao (2015), que en el desarrollo de la secuencia didáctica se implemente el trabajo colaborativo, con la finalidad promover el aprendizaje cooperativo orientado al logro de metas y a la construcción del aprendizaje.

Un recurso metodológico que contribuye a problematizar la comprensión, producción y socialización discursiva del trabajo de diploma es el establecimiento de movidas retóricas (Swales, 1990) y la distinción de funciones comunicativas correspondientes a cada sección o apartado del trabajo investigativo, así como a expresión de propósitos comunicativos asociados a fragmentos o secciones textuales que cumplen una función

específica (Sánchez, 2016). Esto permite estudiar y avanzar en la estructura y naturaleza lingüístico-textual y discursiva de cada sección, desarrollar procesos y estrategias para la comunicación en lengua extranjera, ajustar operaciones cognitivo-lingüísticas involucradas en la escritura, así como formas de interacción, realizar tipos de movidas y pasos o acciones consensuadas, situadas y sujetas a ciertas restricciones de tipo disciplinar, investigativa, retórica, lingüística, contextual.

Como se aprecia, los procesos de textualización del trabajo de diploma, la evaluación y socialización ocupan un lugar esencial en la secuencia didáctica, de modo que, en la producción discursiva, el estudiante textualiza, evalúa y socializa su trabajo investigativo según las dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales. Se toman como indicadores principales la coherencia, cohesión e intertextualización, así como la adecuación al propósito comunicativo, contexto, situación comunicativa y formas o vías de socialización (Arnao, 2015).

Como se había expuesto, la intertextualización es uno de los aspectos que más afectan la composición del trabajo de diploma y que requieren de un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes y de trabajo didáctico por parte de los tutores. Es necesario destacar que este aspecto involucra varios aspectos que deben ser considerados en las secuencias didácticas que se organicen por las razones siguientes:

- a) La secuencia didáctica, articulada en torno a la intertextualización en el trabajo de diploma como tipo de género de investigación, obligan a considerar las funciones comunicativas que devienen en estrategias retóricas del que escribe y que requieren de determinadas formas lingüísticas, estructuras léxicas y gramaticales que materializan esas funciones en el escrito. A modo de ejemplo, se muestran algunos aportados por Sánchez (2016):
 - Función comunicativa de la citación de tipo conceptual/procedimental (orientada a la definición, la explicación, la precisión, la descripción, el contraste, la alusión y/o reflexión sobre el significado de uno o varios conceptos, nociones, categorías y/o procedimientos);
 - Función comunicativa de la citación de carácter polifónico (orientada al uso de una serie de citas o voces como intervención colaborativa para contrastar, discernir, especificar, reforzar un punto de vista durante su exposición y argumentación o evidenciar la revisión de la literatura);
 - Función comunicativa de la citación de carácter valorativo (orientada a citar valoraciones, opiniones, supuestos, ideas, juicios, recomendaciones y/o experiencias de otros. Se trata de referenciar creencias o conocimientos no derivados de procesos empíricos o investigativos);
- b) En el marco de la secuencia didáctica los estudiantes han de trabajar con los modos o formas de usar la lengua para cumplir con funciones comunicativas

involucradas. Así, por ejemplo, Sánchez (2016) destaca la función comunicativa de la citación con mayor foco en la atribución- reproducción:

La función atributiva-reproductiva está orientada a reproducir/transferir el saber de otros (investigadores, comunidades discursivas, tradiciones, disciplinas) de una manera referencial o acumulativa mediante la incrustación de enunciados directos o indirectos con el fin de buscar adhesión por parte del lector a determinadas cuestiones. Este tipo de función comunicativa de la citación (atributiva-reproductiva) expresa adhesión explícita o implícita con las fuentes mediante la referencia y/o la valoración positiva de posturas relacionadas con el tema; o bien, expresa que se seguirán las recomendaciones y/o aportes de otros para explicar, precisar, contextualizar, ampliar y/o ejemplificar un determinado asunto. (p. 215)

- c) La secuencia didáctica provee a los estudiantes de motivos para reflexionar sobre qué definir, qué describir, qué contrastar, sobre qué argumentar o evidenciar, qué perspectiva o enfoque asumir, etcétera. Para ello necesitan de un léxico y una gramática particular, aspectos que pueden contribuir a aprendizajes significativos, tanto desde el punto de vista del uso de la lengua extranjera como desde el punto de vista del tipo de investigación que se realiza.

En relación al punto anterior, ¿qué aspectos lingüísticos pueden ser relevantes para su inclusión en la secuencia didáctica? Evidentemente, los aspectos lingüísticos pueden ser disimiles, pero es recomendable establecer algunos ámbitos generales en los que anclar las secuencias didácticas. Así, por ejemplo, el uso de señalizadores para la definición (*'is defined as'*), para la comparación y el contraste (*'similar to'*, *'on the contrary'*), para expresar causas y efectos (*'cause'*, *'bring about'*, *'consequently'*, *'for this reason'*); el uso de verbos de reporte en las expresiones introductorias de la citación: verbos del discurso (*'state'*, *'explain'*, *'indicate'*), verbos abstractos/cognitivos (*'reveal'*, *'assume'*, *'interpret'*, *'show'*); verbos de investigación (*'design'*, *'observe'*, *'analyze'*, *'characterize'*, *'find'*, *'evaluate'*); el uso de modalizadores (*'perhaps'*, *'maybe'*, *'might'*, *'possibly'*, *'likely'*, *'probably'*, *'seems'*, *'to some extent'*) y enfatizadores (*'show'*, *'confirm'*, *'it is clear that'*, *'the fact that'*, *'establish'*, *'demonstrate'*, *'conclude'*).

Estos ejemplos, que no pretenden ser un listado exhaustivo de los aspectos lingüísticos, son suficientes para mostrar la necesidad de su tratamiento en el proceso de escritura del trabajo de diploma. Como tipo de género de investigación, el trabajo de diploma requiere no solo de la adquisición de un sistema de conceptos y métodos de la investigación, sino también de usos específicos del lenguaje (Pujol, 2016). Estos usos implican, al decir de Padilla (2015), un doble problema a resolver: qué decir (contenido) y cómo decirlo (retórico). El qué decir y cómo decirlo alude a una organización prototípica del trabajo de diploma dentro de la comunidad de lengua extranjera, las cuales “se tipifican por estructuras y formas gramaticales particulares que reflejan el propósito comunicativo del género” (Nunan, 1999, p. 280).

Por estas razones, la secuencia didáctica para la producción del trabajo de diploma contribuye a la construcción de una didáctica para la escritura académica de los

estudiantes de la carrera. Pero requiere del acompañamiento del docente de lengua extranjera y la asistencia del profesor de Metodología de la Investigación porque son ellos los que dominan las convenciones y códigos propios de su campo y las formas de manifestación del contenido en la lengua extranjera. Se requiere, además, de una evaluación constante del proceso constructivo, “identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas y tomando decisiones de mejora” (Alberteris, Rodríguez y Cañizares, 2023, p.308).

Requiere, además, una atención pedagógica permanente para lograr las transformaciones esperadas en los estudiantes. El diagnóstico sistemático y acompañamiento en el proceso de escritura son aspectos determinantes para guiar la formación en investigación en los estudiantes, generar actitudes positivas hacia la investigación, detectar errores, enfrentar desafíos, crear, organizar y transferir conocimiento (Martínez y Guzmán, 2023).

A partir de lo expuesto en este artículo, la escritura del trabajo de diploma como tipo de género de investigación en el marco específico de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras (inglés), requiere del conocimiento de la Metodología de la investigación y de los modos en que se construyen los significados en lengua extranjera, en correspondencia con los propósitos comunicativos y funciones sociales del género en cuestión.

Desde el punto de vista de la didáctica de la escritura en lengua extranjera, se sistematiza un conjunto de ideas para comprender y explicar aspectos concernientes al género y al desarrollo comunicativo e investigativo del estudiante durante la escritura del trabajo de diploma. Si bien se reconoce que los estudiantes poseen niveles de competencia escritural deficitarios, aun en años terminales, queda claro la importancia y pertinencia de la secuencia didáctica descrita en este trabajo.

De modo que esta secuencia ofrece la posibilidad de imbricar funcionalmente las esferas cognitiva, social y lingüística durante la producción discursiva en lengua extranjera. En su centro se sitúa la organización discursiva, la que asume como categoría teórico-metodológica las movidas retóricas o funciones comunicativas imbricadas en la textualización del escrito académico; formas de posicionamiento; evaluación, la que incluye como elementos esenciales la coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación; socialización, la que subsume la interacción entre miembros de la comunidad discursiva propia de la lengua extranjera.

Ese conjunto de ideas sistematizadas en la didáctica de la escritura en lengua extranjera, utilizando como recurso la secuencia didáctica descrita, provee al estudiante de modos efectivos para la elección y gestión de recursos lingüísticos necesarios para la producción del trabajo de diploma, de vías para adaptarse al contexto del discurso y al contenido investigativo, de formas de organización de ese discurso, de herramientas para la comunicación y socialización del conocimiento según las exigencias investigativas, lingüístico-discursivas.

Queda claro que la estructuración de la secuencia didáctica da respuesta a cómo el estudiante se apropia de herramientas discursivas para la escritura del trabajo de diploma como tipo de género de investigación, así como a cuáles son las características léxico-gramaticales y retórico-estructurales que deben modelar sus prácticas discursivas en el proceso de escritura. Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica se constituye en una metodología para mediar esas prácticas discursivas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la lengua extranjera.

Conclusiones

De esta temática se reconoce la necesidad del establecimiento de un marco de trabajo metodológico para alentar la reflexión de docentes para la estructuración de secuencias didácticas que contribuyan al desarrollo integrado de competencias investigadoras y comunicativas desde el primer año con el abordaje de tipos de géneros propios de la especialidad del estudiante, de modo que contribuyan a crear las bases cognitivas, lingüísticas y discursivas para enfrentar la escritura y defensa del trabajo de diploma como ejercicio de culminación de estudios en la carrera, para contribuir al desarrollo de modos con los cuales se construyen los significados en lengua extranjera, a partir de un marco interdisciplinario y una perspectiva integrada de las asignaturas lingüísticas y la Metodología de la Investigación. Desde esta óptica se acentúa el sentido funcional de la lengua extranjera con propósitos investigativos y la investigación como vía de desarrollo comunicativo y profesional.

Referencias bibliográficas

- Adoumieh, N. y Díaz, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 63-81.
<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/463>
- Águila, A. y Olazábal, G. (2020). Estrategia pedagógica para la formación de la competencia investigativa en los estudiantes de la licenciatura en educación lengua extranjera inglés. *Mikarimin*, 6, 89-102.
<http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1785/1253>
- Alberteris, O., Rodríguez, M. y Cañizares, V. (2021). Propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura argumentada del género trabajo de diploma por estudiantes de lengua extranjera. *Revista Didasc@lia: D&E*, 12(5), 22-38.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1200/1213>
- Alberteris, O., Rodríguez, M. y Cañizares, V. (2023). Propuesta didáctica para la escritura de tipos de géneros de investigación en la carrera Educación Lengua Extranjera. *Transformación*, 19(2), 297-313.
<https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e4269/4096>

- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Atenas: Universidad Nacional y Kapodistríaca. *Biblioteca Virtual Cervantes, Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 97-110).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Arnao, M. O. (2015). *Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior* [Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga]. Málaga, España. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10658>
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multiperspective model. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 4, 3-19.
<https://www.redalyc.org/pdf/2870/287026292001.pdf>
- Camacho, A. (2021). La práctica laboral e investigativa en la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras en Villa Clara: logros y perspectivas de mejoramiento. *Transformación*, 17(2), 184-205.
<http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v17n2/2077-2955-trf-17-02-246.pdf>
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188338>
- Carrillo, L. (2005). *Texto y realidad: procesamiento retórico*. Barcelona Language and Literature Studies. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. (2008). *Metodología para trabajar con géneros discursivos. Lenguajes de Especialidad y terminología: didáctica y comunicación en ámbitos de especialidad*. Euskara Institutua.
- Chumaña, J.V., Jiménez Noboa., S.P., Martínez, C.M. (2019). Aprendizaje metacognitivo en la escritura del inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios. *MENDIVE*, 17(4), 539-548.
<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1709>
- Disotuar, J. A., López Palomares, R. y Almaguer Ávila, A. (2018). La habilidad escribir en inglés en la formación del profesional de las ciencias humanísticas. *Opuntia Brava*, 10(3), 1-9.
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/685>
- Gaido, A. (2017). Enseñar a escribir en las disciplinas en lengua extranjera: identificación y descripción de géneros. En M. E. Romano, B. Amado & M. L. Barrios (Edits.), *Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior* (pp. 71-84). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses. Social Interaction in Academic Writing*. London, England: Longman.

- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3840>
- León Pérez, M. A., Rodríguez, R., Aguiar Martínez, A. I. y Domínguez Albear, Y. (2023). El análisis discursivo-funcional de textos en la formación posgraduada. *VARONA, Revista Científico-Methodológica*, 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000100010
- Martínez, M. A., y Guzmán, A. (2023). Actitudes hacia la investigación formativa: análisis exploratorio en los grupos de investigación. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 215-233. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp215-233>
- Ministerio de Educación Superior (MES, 2022). *Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias* (Resolución No. 47 /2022). Autor.
- Morales, O. (2014). Enseñanza de la escritura académica con base en el análisis de género: del resumen a la tesis. *Legenda*, 18(8), 35-65. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/legen/v18n18/art03.pdf>
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto preuniversitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0934200700300009>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-235.pdf>
- Navarro, F. (2019). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Edits), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, USA: Heinle and Heinle Publishers.
- Olazábal Vega, G., Águila Carralero, A. (2020). Formación de la competencia investigativa en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Lengua Extranjera Inglés. *MENDIVE*, 18(3), 515-527. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1979>

- Padilla, C. (2015). Alfabetización académica y escritura epistémica: Una relación necesaria en el nivel superior. En B. A. María Elisa Romano (Ed.), *Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior* (pp. 19- 33). Universidad Nacional de Córdoba.
- Parodi, G. (2009). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios Filológicos*, 44, 123-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132009000100008>
- Perdomo, B. (2021). Análisis retórico-discursivo del género artículo de investigación en español en el ámbito de la comunicación. *Nueva Revista del Pacífico*, 74, 170-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000100170>
- Pujol, A. Ma. (2016). *El dominio de la escritura en el género de investigación: de la redacción guiada a la publicación reconocida* [Tesis Doctoral, Departamento de Lingüística, Universidad de Barcelona]. Barcelona.
- Rodríguez, R. y Pérez, V. M. (2019). *La escritura en lenguas extranjeras. De enfoques, procesos y estrategias, hasta una visión histórico cultural*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/escritura-lenguas-extranjeras.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1906escritura-lenguas-extranjeras>
- Sabaj, O., Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24 (2), 245-271. <https://onomazein.letras.uc.cl/index.php/onom/article/view/31005>
- Sánchez, A. A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Sologuren, E. (2019). Los ingenieros y los textos: propuesta de enseñanza de la escritura académica a partir de los propósitos comunicativos del género. *Latin American Journal of International Affairs*, 9(2), 108-129. <https://www.lajia.net/lajia/article/view/93>
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1990). *The Concept of Discourse Community*. England, Cambridge: Cambridge University Press.
- Urbán, J.A. (s.f). *Guía de expresiones útiles para la redacción de artículos científicos en inglés*. <https://www.dlsi.ua.es/~japerez/cursos/ceptc/~dori.urban/frases-ingles/>

- Velázquez, Y., & Santiesteban, E. (2019). Relación dialéctica entre la metacognición y la autonomía en el aprendizaje de los profesores en formación de lenguas extranjeras. *Opuntia Brava*, 11(Especial 1), 1-10.
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/687>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores: Los autores participaron en la búsqueda y análisis de la información para el artículo, así como en su diseño y redacción.