



Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo

Contrastive Study of Discursive genre in argumentative essays

Pauline Moore¹
Hugo Abelardo Andrade Mayer²

Citation/ Para citar este artículo: Moore P. & Andrade H. (2016). Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo: español-inglés. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 18(2), pp. 25-38.

Received: 02-Sept-2015 / **Accepted:** 28-Mar-2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.9204>

Resumen

Los géneros discursivos pueden variar de una cultura a otra (Connor, 2003) y estudios sugieren que los usuarios de una segunda lengua transfieren los patrones de una lengua hacia la otra (Upton and Connor, 2001; Woolever, 2001). Sin embargo, sabemos relativamente poco sobre el proceso de aprendizaje de la estructura genérica del género discursivo valorado de la argumentación por medio de ensayo. Para identificar los modelos utilizados por estudiantes universitarios mexicanos en este género, se analizaron 36 ensayos producidos por dieciocho estudiantes en español y en inglés como segunda lengua. Se analizaron las tesis y reiteración de tesis con referencia al uso del lenguaje de valoración en las mismas (Martin and White, 2005; Martin and Rose, 2007). El marco teórico de la valoración sirvió para identificar usos que cerraban la argumentación (monoglosia) y usos que abrían la argumentación (heteroglosia), a fin de clasificar después las tesis y reiteraciones en cerradas y abiertas. Esta clasificación sirvió para caracterizar cinco estructuras genéricas; 1) tesis cerrada, reiteración en conclusiones; 2) tesis abierta, reiteración cerrada; 3) tesis cerrada, reiteración abierta; 4) tesis abierta, sin postura; 5) tesis cerrada al final, sin reiteración. Se encontró una preferencia para el patrón 2, 'tesis abierta/reiteración cerrada', utilizado en siete ensayos en español y seis en inglés. Además, se observó una variación considerable en los patrones utilizados, indicando una falta de acuerdo en esta comunidad discursiva acerca de la norma en cuanto a la estructura genérica.

Palabras clave: inglés para propósitos académicos, educación superior, ensayo argumentativo, estructura genérica, teoría de la valoración.

Abstract

Discourse genres can vary from one culture to another (Connor, 2003) and studies suggest that second language users tend to transfer patterns from one language to the other (Upton and Connor, 2001; Woolever, 2001). However, we know relatively little about how the highly valued genre of the academic essay is learned. In order to identify generic models used by Mexican university students in argumentative essays, we analyzed 36 exemplar texts produced by 18 students in Spanish and English as a second language. We analyzed the essay thesis and reiteration using appraisal theory (Martin and White, 2005; Martin and Rose, 2007) to classify these segments into the categories open and

1 Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Lenguas. México. paulinelenguas@gmail.com

2 Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Lenguas. México. haandradem@uaemex.mx

closed with reference to the language of appraisal used in these textual segments. In appraisal theory, argumentation patterns in which monoglossic language choices predominate close down the possibilities for argument, whereas heteroglossic patterns open up the opportunity for disagreement and, hence, argumentation. This resulted in us being able to assign the category of closed or open to the thesis and reiteration. We used these categories to characterize five generic structures: 1) closed thesis, reiteration in conclusion; 2) open thesis, closed reiteration; 3) closed thesis, open reiteration; 4) open thesis, no position assumed; 5) closed thesis in conclusion. We found a preference for the generic structure 2, 'open thesis, closed reiteration', which occurred in seven of the essays in Spanish and six in English. Notably, we observed a high degree of variability in the patterns used indicating a lack of agreement in this community with regard to the norm for generic structure.

Keywords: appraisal theory, argumentative essay, English for academic purposes, generic structure, higher education.

Introducción

Un propósito central de la educación universitaria debe ser la alfabetización académica, los estudiantes universitarios buscan la inserción en una comunidad que exige un manejo discursivo en diversos géneros argumentativos cualitativamente distintos a los usados en los niveles básicos del sistema educativo (Sánchez y Castro, 2012; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015). Para el desarrollo de la alfabetización académica, la adquisición de las competencias de argumentación académica es medular (Padilla, 2007; Sánchez y Castro, 2012). Padilla (2007) señala que el estudiante universitario enfrenta un doble desafío con relación a las exigencias de su nuevo nivel de estudios con respecto al nivel medio superior, a saber:

1. De los textos expositivos a la producción de textos académico-argumentativos, y
2. De la argumentación informal a la argumentación científica propia del discurso académico.

La argumentación académica se considera más analítica que la argumentación cotidiana debido a que el pensamiento experto identifica rasgos de las situaciones enfrentadas que no se perciben con un análisis superficial, y que esta identificación de rasgos ayuda a los expertos a generar "argumentaciones mejor fundamentadas, lógicas y pertinentes" (Sánchez y Castro, 2012, p. 189). Evidentemente, la adquisición de procesos argumentativos académicos involucra un sinnúmero de elementos

cognitivos, afectivos y contextuales (Carlino, 2005). Sin embargo, las formas y significados lingüísticos que se consideran apropiados, es decir, el discurso académico, también resulta fundamental para consolidar la adquisición del proceso argumentativo académico.

A nivel lingüístico, además de la complejidad en la adquisición del discurso académico en la lengua materna, la globalización ha creado una necesidad inevitable de adquirir competencia discursiva en al menos una lengua extranjera. Por múltiples razones, esta lengua extranjera tiende a ser la lengua inglesa, con una estructura genérica para el ensayo argumentativo relativamente fija, descrita por Hyland (1990). Ahora bien, se puede esperar cierta variación en la realización típica de los constructos genéricos en distintas culturas, dado que lo que superficialmente se verá como el mismo género, por contar con una nomenclatura similar, se inserta en un entorno distinto rodeado por otros géneros que cumplen distintas funciones sociales que impactan en su forma (Connor, 2003; Grabe and Kaplan, 1996; Upton and Connor, 2001; Woolever, 2001), por lo que esta investigación explora la influencia del aprendizaje de estructuras genéricas de lengua extranjera en la producción discursiva de ensayos argumentativos por estudiantes de lenguas, para generar una tipificación de las estructuras genéricas utilizadas por los estudiantes cuando abordan este género académico. El análisis de las diferentes estructuras genéricas utilizadas en los ensayos argumentativos puede revelar cuáles estructuras le parecen factibles a los integrantes de esta cultura, así como indicar aprendizajes necesarios para alternar

entre la estructura nativa y otra perteneciente a otra lengua. Para identificar estas estructuras, se analizó un corpus de aprendizaje de ensayos argumentativos en español e inglés, escritos por estudiantes universitarios mexicanos. El análisis de la producción discursiva de los estudiantes se limitó al uso de la valoración en los segmentos de tesis y reiteración de tesis que se han identificado como elementos centrales del género discursivo del ensayo argumentativo. El uso de la valoración en estos segmentos indica de manera directa el grado de apertura o cierre que el autor pretende permitir en su proceso argumentativo, por lo que constituye un elemento importante para calificar su aporte retórico al ensayo. Es decir que, aunque la teoría de la valoración aparentemente se limita a señalar una serie de elementos léxicos que indican una postura, la esencia de la valoración emerge de los significados expresados por estas formas.

Marco teórico

Enfocamos nuestro análisis en el género discursivo del ensayo argumentativo, puesto que este constituye un género altamente valorado en los estudios de licenciatura en las ciencias sociales (Torres, 2004). Se entiende género en el contexto de este trabajo como el proceso dinámico, socioculturalmente situado de producción y comprensión del discurso con la finalidad de resolver situaciones comunicativas (Hyland, 1990; Bhatia, 1993; Martin and Rose, 2007). Por ensayo argumentativo, se hace referencia a un texto que presenta una postura acerca de un tema discutible, ofrece argumentos que sustentan esta postura para cerrar con un (re)planteamiento posicionado del tema con referencia a los argumentos (Hyland, 1990; Bruce, 2010; Filice, 2010; Ignatieva, 2010). Incluimos aquí el apelativo argumentativo para distinguir los ensayos solicitados en esta investigación de ensayos académicos, que entendemos como aquellos ensayos cuya argumentación descansa principalmente sobre el recurso de fuentes de referencia. En cambio, en los ensayos argumentativos que forman el corpus de este estudio, el proceso de argumentación depende de la fortaleza de los argumentos sin recurrir a fuentes de referencia. Este tipo de ensayo se entiende

como un primer paso hacia la construcción de una argumentación propiamente académica.

El paso a la educación superior y el cambio que implica en el tratamiento del objeto del conocimiento se acompaña con modificaciones en el discurso sobre el objeto en sí, y requiere el uso de géneros que el estudiante desconoce. Los textos narrativos y expositivos exigidos en la educación básica y media son monoglósicos en su naturaleza (Martin and White, 2005; Moss and Chamorro, 2011). No presuponen la existencia de posturas múltiples, como las exigidas por la educación superior. Por esta ruptura, el estudiante universitario se encuentra con mayor frecuencia en situaciones que exigen el uso de textos persuasivos y argumentativos, como artículos académicos y ensayos argumentativos que suponen la construcción de un diálogo en el que se negocia el punto de vista del autor. La esencia del discurso universitario es la suposición de otro actor con una perspectiva contrastante, quien interpreta el fenómeno discutido desde su contexto y cuestiona la validez de nuestra perspectiva.

Por otro lado, el estudiante tiene cierta experiencia previa en el manejo de la argumentación, en razón de, por ejemplo, la necesidad de persuasión a sus interlocutores en la vida diaria. Sin embargo, el texto argumentativo, enmarcado en los principios de respeto académico, presenta la complejidad adicional de tener que desarrollar ambos (o todos) los puntos de vista y fundamentar estas posturas con evidencias. Debe presentar sus propios postulados, pero al mismo tiempo conceder que existen argumentos válidos del otro lado. Un discurso argumentativo tiene como propósito comunicativo poner a consideración del lector el pronunciamiento personal del autor sobre un tema que se sabe polémico y sobre el cual no existe una respuesta correcta (Martin and Rose, 2007).

Este nivel de argumentación implica asumir posturas sobre el valor de las cosas. Por este motivo, consideramos que la teoría de la valoración (*Appraisal theory*) (Martin and White, 2005; Martin and Rose, 2007) aporta un marco útil para reflexionar sobre las formas lingüísticas utilizadas en los géneros argumentativos como solicitudes de financiamiento para proyectos de investigación

(Pascual and Unger, 2010) o artículos de opinión (Perales, 2011). Se trata de un subsistema dentro de la lingüística sistémico-funcional, que permite al autor emitir valoraciones acerca de los temas abordados y crear, a su vez, una postura naturalizada de lectura para sus lectores (Perales, 2011).

Martin y Rose (2007) plantean tres subsistemas en los que se puede observar la valoración en la superficie textual; las actitudes que se negocian en el texto (Actitud), la fuerza de los sentimientos involucrados (Gradación) y las maneras en que se identifican las fuentes de los valores para obtener efectos de alineamiento en los lectores (Compromiso).

El subsistema de actitud se observa en la selección del léxico y puede dividirse en tres tipos: afecto, juicio y apreciación. Estos a su vez forman subsistemas en las que la actitud puede marcarse de manera directa o indirecta y con polaridad positiva o negativa. En nuestro análisis de los posicionamientos, la marcación de la polaridad nos permite cerciorarnos de si se trata de una reiteración del mismo argumento o una modificación.

El segundo subsistema de la valoración es el compromiso y es central para la clasificación de los argumentos como cerrados o abiertos. Los autores pueden identificar las fuentes de los valores que presentan en sus textos o bien los asumen como hechos. Martin y White (2005) utilizan los términos heteroglosia para denotar la incorporación de voces múltiples y monoglosia para textos que solamente incluyen la voz del autor. Una vez que se incorpora más de una voz al texto, este se convierte en diálogo. El autor cuenta con dos opciones básicas: elegir la expansión del espacio dialogístico utilizando lenguaje que reconoce, acepta y respeta los posicionamientos alternos sobre el tema o la contracción del espacio, en que cuestiona, reta o restringe la aplicabilidad de los puntos de vista ajenos. Los recursos lingüísticos principales para efectos de compromiso son la proyección, reportar y citar lo que piensan otros sobre el tema, la modalización, ajustes a la probabilidad de lo planteado y la concesión, los ajustes a las expectativas generadas por el texto. Para efectos de nuestra investigación si

se identifican estrategias de expansión dialogística en el planteamiento de la tesis, esta se clasifica como abierta, mientras que el uso de estrategias de contracción dialogística denota una tesis cerrada.

El último subsistema, gradación, ofrece recursos para intensificar o suavizar las actitudes y compromisos asumidos en el texto. Este sistema opera sobre dos ejes analíticos: fuerza y foco. Fuerza se utiliza para aumentar o disminuir la intensidad o cantidad, mientras que foco modifica la prototipicidad o la nitidez de pertenencia de un objeto a una categoría semántica (Martin and White, 2005). Los procesos de intensificación pueden llevarse a cabo con intensificadores (*muuy, extremadamente, justo*), con elementos léxicos cuyo significado conlleva intensidad (*extático/desesperado, gotear/inundar*) o a través de la repetición de elementos léxicos, incluyendo elementos léxicos relacionados. Este sistema opera sobre un planteamiento abierto o cerrado por recursos de compromiso para intensificar o disminuir su efecto. El sistema de opciones presentado como valoración se puede observar en la figura 1.

Hood (2006) argumenta que en la práctica del lenguaje los subsistemas que conforman valoración rara vez operan de manera aislada. Ella utiliza el término *prosodia* para el funcionamiento

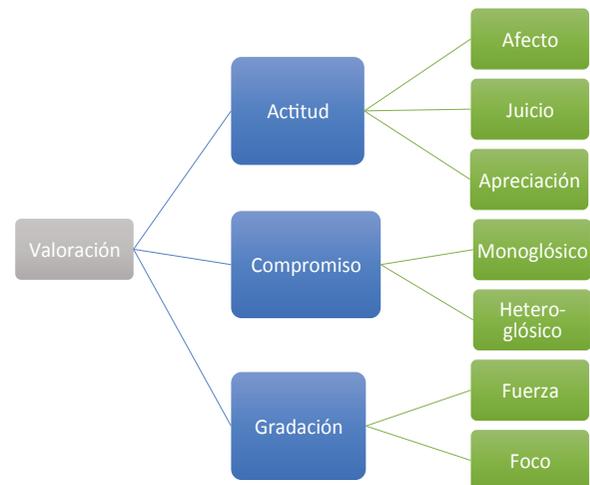


Figura 1. El sistema de valoración

en conjunto de la actitud, compromiso y gradación para manipular los efectos textuales obtenidos en el lector. El uso simultáneo de los distintos sistemas genera un efecto difuso de valoración en el texto, haciendo que sea difícil señalar un solo elemento léxico que comunique la valoración del autor. Por este fenómeno de difusión, no podemos limitarnos al análisis del compromiso, sino que hay que considerar actitud y gradación para determinar la orientación y la apertura de las tesis planteadas en los ensayos.

Metodología

Esta investigación partió de la pregunta, ¿cómo estructuran los estudiantes de licenciatura los ensayos argumentativos en español y en inglés? Para investigar esta variación cultural en el género discursivo era necesario encontrar una población de estudiantes capaces de escribir ensayos argumentativos en ambos idiomas para levantar un corpus comparable. Se recopiló un corpus de ensayos argumentativos en inglés y en español escritos por dieciocho estudiantes universitarios mexicanos (dieciséis mujeres y dos hombres). Todos los participantes estudiaban en una licenciatura de una universidad pública y autónoma mexicana y eran hablantes nativos del español, cursando el mismo nivel de inglés como lengua extranjera —aproximadamente B2 en el Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002)—. Sus edades fluctuaban entre los 20 y 26 años.

Los temas utilizados como pautas para los ensayos en inglés y en español se pueden consultar en el anexo. Se procuró incluir temas de interés para estudiantes de la edad y nivel de estudios universitarios, sin embargo, conviene recordar que finalmente la situación no deja de ser escolar, por lo que los escritores saben que la audiencia del texto es su profesor de grupo. Es decir, los textos recopilados no cuentan con un propósito comunicativo pues no se escribieron para una audiencia que leería con intención de informarse, sino que el propósito general de lectura sería generar una calificación para el escritor. Sin embargo, la ficción de escribir para el profesor es común en las universidades y, aunque no sea la mejor práctica, permite al

estudiante ejercitarse en la producción de algunos géneros discursivos. Se solicitó un ensayo de aproximadamente 750 palabras en ambos idiomas, por considerar que se trata de una extensión que alentaría a los estudiantes a incluir una variedad de argumentos bien desarrollados e incluso a introducir contraargumentos. También se les solicitó a los participantes que desarrollaran temas distintos en inglés y en español.

Dada la importancia de los movimientos retóricos de planteamiento de tesis y su reiteración (Moore, Velázquez Vilchis y Gómez Monroy, 2012), recalcada en los manuales de estilo de los ensayos argumentativos en lengua española (Gómez-Martínez, 1992; Álvarez-Angulo, 2001) e inglesa (Hyland, 1990; Wood, 2001), se deseaba comparar su uso y ubicación entre los ensayos en inglés y en español para identificar los patrones de uso y posibles influencias interlingüísticas (Busseniers, Giles, Núñez, y Rodríguez, 2010). Entre los dos investigadores se leyeron todos los ejemplares para identificar inicialmente la tesis y reiteración mediante estrategias que ellos acordaron anteriormente. Para encontrar la tesis, se identificaba el primer planteamiento de postura del autor acerca del tema del ensayo. Como reiteración se entendía la segunda (o última) ocasión en la que se planteó la postura del escritor con respecto al tema. La identificación se realizó por separado por ambos investigadores para después comparar y consolidar el análisis. Dichos segmentos textuales se analizaron para determinar su mono- o heteroglosia de acuerdo con las categorías propuestas por Martin y Rose (2007). La tesis monoglósica se consideró cerrada, mientras que en los casos de heteroglosia se identificaron como abiertas si se usaron estrategias de expansión y cerradas si las estrategias empleadas eran de contracción del espacio dialogístico.

En los ensayos analizados se identificaron dos tipos de tesis cerradas: 1) que identifica la postura de la voz autorial (Utiliza marcadores de compromiso *pienso, creo*, etc.); y, 2) que identifica causalidad (*x pasa por y*). En la tesis cerrada se puede hablar propiamente de un posicionamiento, pues el autor declara su postura sobre el tema sin lugar a ambigüedades. El lector acordará que este planteamiento de postura equivale al propósito

comunicativo del ensayo argumentativo. Se encontraron tres tipos de tesis abiertas: 1) donde se indica duda (estructuras del tipo *pienso x, pero también y*); 2) que reconoce posturas alternativas (*algunos piensan...otros argumentan*); y 3) que indica ventajas y desventajas (*tiene ventajas y desventajas*). También se conoce este tipo de tesis como pre-tesis, entendido como un preámbulo que presenta el tema en un modo susceptible a la argumentación sin comprometer la postura del autor (Ávila, 2008). La reiteración de la tesis en las conclusiones también puede ser de tipo cerrada o abierta y puede repetir la tesis inicial o plantear una tesis nueva a la luz de los argumentos presentados en el ensayo.

Se obtuvo un alto nivel de acuerdo en la codificación de los segmentos textuales en español, tanto en relación al fragmento de texto que se codificaría como en términos del tipo de tesis que presentaba. Sin embargo, en los ensayos en inglés el grado de acuerdo fue menor, sobre todo en cuanto a la sección del texto por analizar. Una vez acordado el fragmento que correspondía a la tesis o reiteración su codificación como abierta o cerrada presentó pocas dificultades.

Presentación y discusión de resultados

A partir de este análisis se clasificaron los ensayos del corpus con respecto al tipo de tesis y de reiteración que utilizó el escritor en su ensayo en cinco tipos de estructura, de acuerdo con su apertura o cierre:

1. Tesis **cerrada** en la introducción. **Misma** tesis reiterada en las conclusiones.
2. Tesis **abierta** en la introducción. Reiteración **cerrada** al final.
3. Tesis **cerrada** en la introducción. Reiteración **abierta**.
4. Tesis **abierta** al inicio. No asume **ninguna postura fija**.
5. Tesis **cerrada** al final. **No reitera** tesis.

A continuación, se describe con mayor detalle cada uno de los patrones encontrados, ofreciendo un ejemplo en español y otro en inglés de cada tipo.

1) Misma tesis reiterada

La estructura 1, donde se plantea una tesis cerrada al inicio del trabajo y después de la argumentación se cierra el texto reiterando la misma tesis, es la estructura más común en ensayos argumentativos en inglés escritos por nativos (Hyland, 1990). La informante 9 utilizó esta estructura en su ensayo en español. Plantea como tesis: “Desde mi punto de vista me parece correcto que los niños aprendan en un ambiente formal (la escuela) lo que es la sexualidad”. En este primer planteamiento hay marcación explícita del compromiso del autor en la frase *Desde mi punto de vista me parece correcto*. No se observa uso de actitud ni gradación. La misma tesis se reitera en las conclusiones del ensayo: “Por esta razón es que considero pertinente que en las escuelas se toque el tema de la sexualidad en todos sus aspectos”. De nuevo en el replanteamiento de la tesis hay marcación explícita de compromiso en la frase *considero pertinente que*, además en este caso existe gradación (fuerza) por el marcador de frecuencia **todos**. No hay uso de actitud.

En los ensayos en inglés, la informante 5 también ocupa el patrón 1. Inicia con una breve contextualización del tema y al final de su primer párrafo en la introducción, plantea su postura al respecto: “So I want to explain why children should be taught sex education in schools”. Al igual que el caso presentado en español, hay marcación explícita de compromiso, *I want to explain*, lo cual se fortalece mediante la modalización **should**. Inicia sus conclusiones con la reiteración: “Even when it looks hard, I can imagine this type of lessons in every school since everyone deserves to be informed”. En este replanteamiento es notable el uso de compromiso en la frase *I can imagine* y se encuentra un uso de gradación (fuerza) con el marcador de frecuencia **every**.

2) Tesis abierta/reiteración cerrada

La estructura 2 también es propia del ensayo argumentativo, dado que concluye con un planteamiento de postura. En la estructura 2, el autor reconoce la posibilidad de varias posturas al inicio, presenta sus argumentos y el contenido de los argumentos le lleva a cerrar su tesis al final con una postura clara a favor o en contra del argumento presentado en la rúbrica. Es decir, el autor no se

compromete con una postura hasta que haya examinado las evidencias a favor y en contra.

Esta estructura se presta a la discusión de ventajas y desventajas. Como ejemplo de la estructura 2 tenemos el ensayo del informante 3, quien abre con la tesis ambivalente: “Para muchos la idea de estudiar en el extranjero es emocionante, y sin duda ofrece algunas ventajas, sin embargo tal vez sería mejor quedarse en casa por las dificultades que representa vivir y estudiar en otra cultura”. La estructura es concesiva, todavía la autora no desea comprometerse a una postura, hay ventajas y desventajas. Quizá por esto la valoración se realiza primordialmente a través de actitud (apreciación), positiva en la palabra *emocionante* y negativa en *dificultades*. Resume sus argumentos concluyendo con una tesis cerrada a favor de los estudios en el extranjero: “Por lo tanto hay que dejar atrás todas esas limitaciones y tomemos las oportunidades de crecimiento que nos ofrecen las instituciones educativas”. Aquí, en contraste con lo observado en la primera estructura, donde los planteamientos se realizan en primera persona, hay cierto distanciamiento evidenciado en la forma impersonal *hay que*, que luego cambia para *tomemos*. De nuevo, hay marcación de actitud (apreciación) pero en primer lugar se presenta la palabra negativa *limitaciones* y se concluye con lo positivo, *oportunidades de crecimiento*. También se evidencia cierta gradación con el marcador de fuerza, *todas*. Este planteamiento es el más complejo que observamos en cuanto a valoración, pues utiliza los tres subsistemas disponibles para crear una prosodia de fuerza distribuida a lo largo de la oración.

La informante 9 escribe sobre el mismo tema utilizando también el patrón 2. Su tesis aparece en el primer párrafo: “In this particular case we will be talking about the university study and the wonderful advantages and also disadvantages of studying near home or overseas”. Aunque esta tesis menciona tanto ventajas como desventajas aparentemente es abierta, deja entrever desde su planteamiento que la autora está a favor de los estudios en el extranjero, puesto que utiliza un marcador de actitud (apreciación) con ventajas *wonderful*, pero no modifica las desventajas. No hay marcación de compromiso ni gradación. En las conclusiones recomienda los estudios en el extranjero con el

siguiente enunciado, que puede ser interpretado como una tesis cerrada “I would like to mention that there is a beautiful and huge world which is waiting for us to discover new things and if we only spend our entire life at home we will not be able to really live!”. El compromiso se evidencia en la frase *I would like to mention*, aunque el uso del verbo *mencionar* disminuye la fuerza del compromiso en comparación con la informante 5, cuyo manejo del verbo *explicar* conlleva una carga semántica más fuerte. Al igual que en el trabajo del informante 3, en esta reiteración se aprecia la prosodia lograda mediante otros marcadores de actitud (apreciación) —*beautiful, huge, new*— y gradación (foco): *really live*.

3) Tesis cerrada/reiteración abierta

La estructura 3 se manifiesta en el corpus de dos maneras. En el primer subtipo, el escritor inicia con un planteamiento cerrado, pero después de su argumentación lo abre para incluir aspectos no contemplados anteriormente. Cabe aclarar que, para un lector nativo del inglés, acostumbrado al patrón tesis cerrada/misma tesis reiterada, leer este patrón puede dar la impresión de que, después de pensar un poco sobre el tema, el autor ya no sabe qué opina. Para un lector inglés, esto implicaría que el escritor no había reflexionado el tema antes de redactar el ensayo. Sin embargo, para lectores hispanos esto puede verse como el resultado de haber abierto la argumentación sobre el tema. En este caso, la intención del escritor parece ser más bien acompañar al lector en el camino desde una perspectiva simple hacia una más compleja, donde correcto-incorrecto ya no es una decisión fácil. En el segundo subtipo de la estructura 3, lo que hace el escritor es más sofisticado y menos abierto a interpretaciones de desorganización; primero abre una línea de argumentación, luego presenta un contraargumento que abre una línea de argumentación contraria a la primera, finalmente cierra su trabajo planteando la necesidad de encontrar un punto medio.

Como ejemplo del primer tipo, tenemos el ensayo de la informante 12 en inglés. Inicia su ensayo con la tesis “In my personal opinion, sex education in schools is imperative for kids in order to be more self-conscious of having sexual intercourse in such a young age and ended up with teen parenting,

unhappiness in life, hurting the feelings of their new born baby and the 'what if'... kind of thing". Aquí se declara a favor de la educación sexual en las escuelas con un marcador claro de compromiso personal *In my personal opinion*. El subsistema de actitud se ocupa con frecuencia en el planteamiento, tanto apreciación (*imperative, teen-parenting*) como afecto (*self-conscious, unhappiness y hurting the feelings*). Hay gradación (foco) en la frase *kind of thing*, sin embargo, este uso es limitado al ámbito oral, por lo que no se espera en un ensayo. Posterior a su fase de argumentación plantea su reiteración: "To conclude I would like to say that sex education will lead our sex behaviour so, in addition to the sex education our kids receive at school it is imperative for us to complement the teacher's work by setting the example at home with our talking and ourselves behaviour", en el que agrega la necesidad imperativa (de nuevo) de educar a los hijos en el hogar. El paralelismo en la estructura *is imperative* subraya la incongruencia entre los dos argumentos, pues primero se refiere a lo imperativo de la educación sexual escolar y después a la educación sexual en casa. Esto agrava la sensación de desorganización causado por el texto. El uso de compromiso es fuerte: *I would like to say that sex education will lead*. No se evidencia uso de gradación.

El segundo tipo de argumentación es más convincente y no conlleva la sensación de desorganización sino más bien apunta hacia una función heurística de la lecto-escritura. La informante 8 comenta algunos ejemplos de invasiones a la privacidad de los famosos y cierra su introducción con el planteamiento: "En resumen su privacidad ha sido invadida". En términos de compromiso, lo que se observa es un planteamiento monoglósico sin apertura a alternativas. Sin embargo, esta frase abre una primera fase de la argumentación mencionando algunos casos en que algún famoso ha peligrado por la insistencia de la prensa para obtener imágenes de su vida privada en contra de su voluntad. Después presenta como contraargumento que algunos famosos han ofrecido la exclusiva de sus vidas privadas a cambio de dinero o exposición en los medios, es decir, se abre el diálogo hacia la heteroglosia. Esto le lleva a reabrir su tesis original con el siguiente planteamiento: "Esta situación es algo complicada, pues en ocasiones los medios son los que invaden la privacidad de los famosos,

pero en otras, son los mismos famosos quienes buscan la atención de los medios". Lleva marcación de gradación (foco) suavizando *complicada* con *algo*. Tal vez es relevante comentar aquí que *algo* no es propia de un ensayo escolar, más bien es un rasgo de oralidad y constituye una evidencia de la falta de formalidad en los trabajos revisados. La matización del texto continúa con gradación (fuerza) *en ocasiones*. No hay marcación explícita de compromiso, pero se puede argumentar que hay actitud (apreciación) en el uso de *complicada*. En su cierre, busca la conciliación entre ambas partes ofreciendo la siguiente recomendación: "Entonces, lo que se debe hacer es respetarse, ser comprensivo y llevar todo en común acuerdo para que la relación entre ambos no se vea afectada". Hay compromiso en la oración, logrado a través de la modalización *lo que se debe hacer* y uso de actitud (apreciación) en las palabras *respetarse y comprensivo*.

4) Abierta/ninguna postura fija

Este tipo de ensayo abre con un planteamiento abierto, el autor no se compromete con ninguna postura particular y presenta una serie de reflexiones sobre el tema del ensayo, pero no establece su posición acerca del tema por lo que difícilmente puede hablarse de una argumentación.

El informante 4 abre con dos preguntas: "¿Qué riesgos podríamos afrontar en un futuro no muy lejano? ¿Qué consecuencias podrían surgir?". No hay compromiso, ni gradación. Existe marcación de actitud en las palabras *riesgos y consecuencias*. El informante desarrolla su tema comentando que la computadora ha hecho que la vida sea más cómoda. En contraste, comenta que la interacción virtual resta importancia a la comunicación en persona, es decir, básicamente repite la consigna sin ofrecer un punto de vista. Para cerrar, el informante plantea que "Es inevitable el uso o la mejora de la tecnología con el paso del tiempo. Esto como consecuencia de que los seres humanos día con día buscamos mejorar nuestra comodidad y cada día tenemos que adaptarnos a las consecuencias que vienen con esto". En el planteamiento hay uso de marcadores de actitud (apreciación) —*inevitable, mejora, consecuencia, mejorar, comodidad, consecuencias*—, pero mezcla positivo con negativo de manera equitativa lo que obtiene un efecto de neutralidad en el lector. Aunque utiliza

modalización (*tenemos que*) no puede considerarse señal de compromiso pues no señala una postura sobre el tema.

Entre los ensayos en inglés también se observa este tipo de estructura, por ejemplo, la informante 15 cierra su primer párrafo con dos preguntas: “But do we really know how to use technology? Is it good or bad for us?”. Al igual que en el ensayo 4 vemos el uso mixto de apreciación positiva y negativa y la forma interrogativa, llevando el lector a esperar respuestas a estas preguntas. Inicia su argumentación señalando que la tecnología es maravillosa por su impacto sobre la vida humana. Luego comenta su preocupación sobre la necesidad actual de poseer aparatos para socializar y dedica un párrafo a su rechazo hacia *facebook*. Cierra su ensayo con “To conclude, we have to learn to use technology in a correct, helpful and moderate way, and we have to remember what is really important, people or technology?”. Hay marcación de actitud (apreciación) en la oración (*correct, helpful, moderate, important*) y también se puede observar uso de gradación (foco) con *really*. La valoración es positiva pero no ofrece respuesta al problema de la consigna. También utiliza modalización (*have to*), sin embargo, se debilita el compromiso en esta ocasión con el uso de un interrogativo, quizá con la intención de dejar al lector con algo en qué pensar.

Nos parece que este tipo de ensayo representa una reflexión sobre el tema sin llegar a ser argumentativa. Toda vez que lo que se solicitó fue un ensayo argumentativo esta estructura sería menos aceptable. Ahora bien, es cierto que algunos fenómenos tienen aspectos positivos y negativos que pudieran estar en equilibrio, sin embargo, la tarea del ensayo argumentativo implica asumir una postura para poderlo defender. Este ejercicio requiere que el autor haya analizado con detenimiento los elementos que componen el fenómeno para tomar una decisión al respecto: es decir, precisamente la distinción entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento del experto.

5) Cerrada al final/ no reitera

El último tipo de estructura agrupa aquellos ensayos en que el autor no plantea un posicionamiento con respecto al tema hasta finalizar su ensayo. En términos de argumentación hay cierta relación entre esta estructura y la segunda; en

ambos casos el autor no aclara su postura hasta el final del ensayo. A diferencia del patrón dos, en esta no se presentan posturas alternativas al inicio, sino que se inicia con la presentación de argumentos.

En el ensayo de la informante 11, por ejemplo, la introducción aborda los efectos negativos del narcotráfico en la sociedad mexicana. Plantea algunos efectos positivos que podrían esperarse con la legalización de las drogas. Continúa sin comprometerse, comentando puntos en contra de la legalización. Para concluir, en su penúltimo párrafo, asume una postura fuerte, con uso de compromiso marcado y personal: “Personalmente, creo que el uso de drogas o de sustancias nocivas para el cuerpo depende de cada uno, estoy completamente de acuerdo con el polémico tema de “Legalizar la marihuana” pues cada quién es dueño de su cuerpo y de lo que quiere hacer con él...” Además de representar un compromiso fuerte (*personalmente, creo que, estoy completamente de acuerdo con*), hay uso de gradación (de fuerza e intensificadora: *completamente*) lo que incrementa el grado de compromiso asumido.

El mismo patrón se encontró en inglés en la redacción de la informante 8, quien empieza su ensayo con una contextualización. Para ella se trata de un conflicto entre los padres de familia y los profesores. Desarrolla su tema de manera muy organizada ofreciendo cuatro razones para las que los profesores deben impartir educación sexual en la escuela para después ofrecer tres motivos de los padres de familia para no tratar el tema en el ámbito escolar. Su conclusión reitera estas posturas: “In conclusion, there are people who agree with sex education in schools, on the other hand, there are other ones who disagree with this”. Luego, declara su propia postura con respecto al tema: “From my point of view it is important to teach sex education in schools, because there are a lot of teenagers who have died because of the lack of information about sex”. El compromiso evidenciado en la frase *From my point of view*, se intensifica con el marcador de actitud (apreciación), *important*. También utiliza el subsistema de gradación en la intensificación *a lot of*, dándole a su planteamiento una prosodia que ayuda a fortalecer el grado de valoración.

Una vez caracterizada cada una de las estructuras encontradas y para que la discusión anterior pudiera servir para la toma de decisiones pedagógicas es

importante evaluar su cercanía al modelo genérico solicitado. De las cinco estructuras descritas, las que más se acercan a un patrón argumentativo son los que se comprometen en algún momento con un posicionamiento fuerte, es decir, los mejores ejemplares del ensayo argumentativo, tendrán las estructuras, 1, 2 o 5. Las estructuras 3 y 4 se pueden considerar ejemplares marginales del género, pues aunque se reflexiona sobre el tema no se compromete con la argumentación; no intenta convencer al lector que un posicionamiento sea más factible que otro, solamente presenta alternativas sin tomar una decisión.

Una vez que conocemos las estructuras que se presentan, hay que considerar su frecuencia. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia de las estructuras en el corpus

Tipo	Español	Inglés
1: Misma tesis cerrada	4	1
2: Abierta/cerrada	7	6
3: Cerrada/Abierta	2	2
4: Abierta/sin postura	1	6
5: Cerrada al final	4	3
Total	18	18

Fuente: elaboración propia.

En español, la mayoría (85%) de los ensayos se conforman a los patrones aceptables para el género, es decir 1, 2 o 5, solamente tres (15%) de los ensayos utilizan las estructuras problemáticas 3 y 4. En comparación, ocho de los 18 (45%) en inglés utilizan las estructuras no representativas 3 o 4, aunque una escasa mayoría (55%) utilizaron una de las formas aceptables – 1, 2 o 5.

Un resultado importante es el uso relativamente frecuente de la estructura 1, donde el ensayo inicia con una postura fuerte sobre el tema y vuelve a plantear la misma postura en las conclusiones, en español. Esta estructura fue usada por 4 escritores que representan el 22% del total. El patrón es canónico en inglés (Hyland, 1990) pero solamente un estudiante lo utilizó en este idioma. Aunque las limitaciones del tamaño de la población en el estudio no permiten hablar de un resultado concluyente, vale la pena destacar que para estos escritores no se puede explicar la falta de uso del esquema canónico del inglés como un proceso de transferencia de

estructuras, pues aparentemente al menos cuatro de los estudiantes conocen la estructura y lo usan en ensayos en la lengua española. Simplemente en inglés no la ocupan. Habrá que recurrir a otras explicaciones, quizá el uso de esta estructura requiere cierto grado de certeza en cuanto al posicionamiento y posiblemente la seguridad de los autores disminuye cuando escriben en la lengua no nativa.

Muchos de los informantes favorecen la estructura 2 que inicia con una postura no definida sobre el tema para cerrarse a una postura una vez presentados los argumentos. En el corpus se encontró que siete de los informantes utilizaron esta estructura en español y seis en inglés. Esta preferencia por no cerrar la fase de argumentación antes de presentar todos los argumentos acerca del tema puede estar relacionada a la cortesía mexicana que busca evitar el conflicto inherente a plantear una postura fuerte al inicio del escrito. Además de ser la más frecuente, la estructura 2 fue la única que demostró adhesión entre los informantes. Los informantes 3 y 11 utilizaron esta estructura tanto en español como en inglés a pesar de haber cambiado de tema. Para ellos, esta representa la única forma de abordar un ensayo argumentativo. Sin embargo, es quizá más relevante que todos los demás informantes utilizaron estructuras distintas para sus dos ensayos, lo que nos lleva a concluir que no cuentan con una estructura canónica para abordar el género del ensayo argumentativo.

La estructura 3, identificada como algo marginal en cuanto a su estructura genérica, es tan frecuente en español como en inglés. Pero la cuarta estructura, en la que la divergencia con respecto a los cánones del género es notoria, pues el autor no se posiciona con respecto al tema en ningún momento, solo fue usado por uno de los informantes en español, cuando seis lo usaron en inglés. Es posible que el resultado refleje la inseguridad del autor con respecto a los patrones léxico-gramáticos requeridos para hacer un planteamiento fuerte de postura en la segunda lengua.

La estructura 5 fue elegida por cuatro de los informantes para el ensayo en español y 3 en inglés. El lector acordará que se trata de una estructura similar a la 2, en el sentido de que la tesis no se cierra hasta el final del ensayo. A diferencia de la estructura 2, sin embargo, en la 5 no hay un planteamiento

inicial, ni de manera abierta. La presencia de cuatro ensayos en español con este patrón pone en duda que se trate de un error, más bien parece tratarse de una estrategia consciente quizá con la finalidad de evitar el conflicto implícito en el planteamiento inicial de cualquier postura.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo es ofrecer una caracterización de las estructuras genéricas en ensayos argumentativos producidos por estudiantes universitarios de lenguas, tanto en lengua nativa como en su segunda lengua. Lo anterior se realizó a través del análisis de valoración en los segmentos identificados como tesis y reiteración que representan las partes del texto, donde se puede esperar evaluación de posturas. En lugar de forzar la descripción de las producciones en términos de un molde impuesto por otra cultura, se describen las producciones de los estudiantes en toda su diversidad; lo cual nos permite revelar patrones culturales que se incluyen en la estructura potencial genérica del ensayo para los estudiantes mexicanos.

Los autores tendieron a reservar su opinión hasta el final del ensayo o incluso abstenerse de realizar planteamientos fuertes. Esto puede construirse como una evidencia de la interferencia de la cultura mexicana en la estructuración del ensayo, pues no se puede definir un género sin remitirse a cuestiones socio-culturales (Bhatia, 1993). Aun cuando se identifican estos patrones alternos es importante atender a que el propósito retórico del ensayo es persuadir al lector, sin duda algunos patrones son más persuasivos que otros, por lo que son más propios del género discursivo. Además, el ensayo argumentativo en la comunidad discursiva mayor en las ciencias sociales se entiende por un texto que sustenta una postura; aquellos textos que carecen de postura no se aceptarían como ensayos argumentativos. Para apoyar a aquellos estudiantes que no se sienten cómodos con las estructuras más persuasivas por su aparente descortesía es necesario enseñarlos a plantear tesis o reiteraciones cerradas en términos que ellos verán como aceptables. Dicha cortesía puede lograrse de manera sofisticada mediante la creación de una prosodia valorativa que combine los sistemas de actitud, compromiso y gradación como los analizados en la estructura 2.

Cabe señalar que el proceso de influencia que postulamos ocurre al nivel de la pragmática y se trata de un proceso complejo. Estos estudiantes no transfieren de manera directa las estructuras genéricas del español al inglés, como se evidencia, por un lado, en el previamente mencionado uso de la estructura canónica de inglés, la estructura 1, que resultó ser más frecuente en español que en inglés y, por otro lado, en que solamente dos estudiantes ocupan la misma estructura en ambos idiomas. Esta estructura repetida es la estructura 2, tesis abierta-cerrada que, además, parece ser la estructura preferida entre esta población estudiantil.

A pesar de esta ligera preferencia, es llamativa la variabilidad en los ensayos producidos por los estudiantes. De hecho, si hubiera un solo resultado evidente es que estos jóvenes no cuentan con una estructura genérica canónica para el ensayo, sino que tienen una variedad de referentes o bien no tienen ninguna. Esto puede verse en la cantidad de estructuras identificadas y también en que los escritores usan patrones distintos en español y en inglés sin ninguna consistencia por autor. Dicha variabilidad es particularmente sugerente, dado que los estudiantes provenían de un grupo sociocultural relativamente homogéneo. Esperaríamos un desempeño más uniforme de ellos, por lo que la variabilidad sugiere que no han recibido orientación acerca del género discursivo.

Por otro lado, también es posible que la variabilidad observada se relacione con la competencia lingüística de los informantes más que con su lengua materna. En muchos de los ensayos en inglés el autor parece perder el control sobre la estructura genérica. Se esfuerza tanto por producir los argumentos que se le olvida reiterar o incluso plantear una tesis. El observar este fenómeno en textos tan cortos pone en tela de juicio su capacidad de producir textos más largos como una tesis o tesina. Este problema incluso se manifiesta, aunque en menor grado, en la lengua materna. Los anteriores resultados también respaldan la función heurística de la escritura, en algunos ensayos se nota que el autor cambia de perspectiva conforme escribe para replantear su punto de vista al final del trabajo, dando como resultado ensayos de la estructura 2 o 3. Lo anterior nos lleva a concluir que hace falta más investigación para determinar los motivos de esta variabilidad, así como estudios

sobre la relación entre el tema y la estructura de argumentación elegida. En futuras investigaciones sería importante considerar factores inherentes a la situación de producción que inciden sobre el proceso de argumentación como la instrucción recibida, las experiencias alfabetizadoras de los estudiantes y sus profesores además de las creencias y expectativas que circunscriben el valor social de la argumentación.

Las implicaciones didácticas del diagnóstico realizado conllevan sus propios problemas, pues si un estudiante desea que su texto se acepte en la comunidad discursiva inglesa como un ejemplar del género “ensayo argumentativo” tiene que incluir una tesis clara al inicio del texto y reiterarlo al final; la estructura canónica 1. Por supuesto que esta práctica fomenta la producción de ensayos monoglósicos de tipo expositivo, sin embargo, esta limitación puede superarse si se trabajan estructuras genéricas que presentan perspectivas alternas en la fase de argumentación. Consideramos que una didáctica efectiva de los géneros incluye una comparación de las estructuras genéricas típicas de la lengua materna con las de la lengua extranjera para concientizar al estudiante sobre las diferencias. Si se trabajaran estas diferencias y las implicaciones de seguir o no las reglas de la otra cultura puede quedarse a la elección del autor incluir o no movimientos que se consideran obligatorios y así transformar este género en la expresión de una identidad cultural no-hegemónica.

Debido a que la estructura de un género discursivo varía entre culturas académicas, conocer el modelo discursivo típico, particularmente de textos altamente valorados, es importante para tomar decisiones pedagógicas en la alfabetización académica. Este trabajo aporta datos significativos para el desarrollo de estrategias didácticas en la alfabetización académica, tanto en lengua materna como en lengua extranjera dado que identifica patrones lingüísticos utilizados por estudiantes de licenciatura en la producción de ensayos argumentativos. Su aportación principal es un diagnóstico de los problemas de los estudiantes en la producción textual de ejemplares de este género. Sin duda, este esfuerzo en la adquisición de patrones lingüísticos para la argumentación requiere como complemento ampliar perspectivas en el fortalecimiento de la construcción del proceso

argumentativo y los conocimientos disciplinares para formar a los estudiantes en las prácticas sociales de la academia y la profesión.

Referencias

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Ávila, J. (2008). *La progresión temática y tópica de narraciones infantiles en lengua inglesa. Un estudio contrastivo por edades*. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/992/259%20La%20progresi%C3%B3n%20tem%C3%A1tica%20y%20t%C3%B3pica%20de%20narraciones%20infantile%20en%20lengua%20inglesa.pdf?sequence=1>
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Bruce, I. (2010). Textual and discursal resources used in the essay genre in sociology and English. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 153–166. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.011>
- Busseniers, P., Giles, D., Núñez, P. y Rodríguez, V. (2010). The Research Proposal at the BA in English of a major public university in East Mexico: a genre and register analysis of student writing. En Perales M. (Ed.). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts* (pp.74-113). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Connor, U. (2003). Changing currents in contrastive rhetoric: Implications for teaching and research. En Kroll, B. (Ed.). *Exploring the Dynamics of Second language Writing*. (pp. 218-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Filice, E. (2010). La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística Mexicana*, 5(1), 111-133.
- Gómez-Martínez, J. (1992). *Teoría del Ensayo*. México: UNAM.

- Grabe, W. and Kaplan, W. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Harlow: Longman.
- Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147>
- Hood, S. (2006). The persuasive power of prosodies: Radiating values in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1), 37-49. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.11.001>
- Hyland, K. (1990). A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal*, 21(1), 66-78. doi:10.1177/003368829002100105
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Lingüística Mexicana*, 5(1), 91-109.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Martin, J. R. and Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum International Publishing.
- Martin, J.R. y P.R.R. White. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Moore, P., Velázquez, V. y Gómez, D. (2012). Planteamiento y reiteración de tesis en el ensayo argumentativo: entre el español y el inglés. *Memorias del III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad*. Recuperado de <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/investigacion/files/2009/08/MEMORIA-ITAM-VF.pdf>
- Moss, G. y Chamorro, D. (2011). La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: Análisis del discurso de textos escolares. En N. Barletta, y M. Chamorro (Eds.). *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos* (pp. 123-148). Baranquilla: Universidad del Norte.
- Padilla, C. (2007). ¿Enseñar a argumentar en la Universidad?: ¿Por qué y para qué? *Memorias de las primeras jornadas de lectura y escritura*. Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Pascual, M., and Unger, L. (2010). Appraisal in the research genres: An analysis of grant proposals by Argentinean researchers. *Revista Signos*, 43(73). doi:10.4067/s0718-09342010000200004
- Perales, M. (2011). *Teaching and Learning Critical Reading with Transnational Texts at a Mexican University: An Emergentist Case Study*. Tesis doctoral. University of Michigan.
- Sánchez, M. y Castro, M. (2012). Aprender a pensar para opinar el desarrollo de competencias argumentativas en la universidad. *Memorias del III Seminario de Lectoescritura en la Universidad*. Recuperado de <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/investigacion/files/2009/08/MEMORIA-ITAM-VF.pdf>
- Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 97-105. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/408/index.php?id=408>
- Upton, T. and Connor, U. (2001). Using computerized corpus analysis to investigate the textlinguistic discourse moves of a genre. *English for Specific Purposes*, 20, 313-329.
- Wood, N. (2001). *Writing Argumentative Essays*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Woolever, K. (2001). Doing global business in the information age: Rhetorical contrasts in the business and technical professions. En C.G. Panetta (Eds.). *Contrastive rhetoric theory revisited and redefined* (pp. 47-64) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexo

Temas para la redacción de los ensayos

Inglés	Español
1. Should children be taught sex education in schools?	1. ¿Los niños deberían recibir educación sexual en las escuelas?
2. Should cannabis be legalized to avoid drug dealing and the social problems it brings?	2. ¿Debería legalizarse el consumo de la marihuana para evitar el narcotráfico y sus consecuencias?
3. The best way to reduce the number of traffic accidents is to make all young drivers complete a safe driving education course before being licensed to drive.	3. La mejor forma de reducir la cantidad de accidentes de tránsito es obligar a los conductores jóvenes a tomar un curso de manejo seguro y educación vial antes de obtener la licencia.
4. Are famous people treated unfairly by the media? Should they be given more privacy, or is the price of their fame the invasion of their private lives?	4. ¿La gente famosa recibe un trato injusto por parte de los medios de comunicación? ¿Debería respetarse su privacidad o la invasión de sus vidas personales es el precio de la fama?
5. Going overseas for university study is an exciting prospect for many people. But while it may offer some advantages, it may be better to stay home because of the difficulties a student inevitably encounters living and studying in a different culture.	5. Para muchos, la idea de estudiar en el extranjero es emocionante y sin duda ofrece algunas ventajas, sin embargo, tal vez sería mejor quedarse en casa por las dificultades que representa vivir y estudiar en otra cultura.
6. Technology is making communication easier in today's world, but at the expense of personal contact as many people choose to work at home in front of a computer screen. What dangers are there for a society which depends on computer screens rather than face-to-face contact for its main means of communication?	6. La tecnología facilita la comunicación en el mundo contemporáneo, pero a costa del contacto personal dado que mucha gente elige trabajar en el hogar frente a su computadora. ¿Cuáles son los riesgos para una sociedad que depende de la comunicación a través de una computadora y no cara a cara?