

La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica

Adriana Bolívar

Universidad Central de Venezuela

Introducción

Este capítulo tiene su historia en dos países, primero en Venezuela y luego en México. En el primero investigamos el discurso académico de las disciplinas humanísticas desde el Área de Lingüística de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad Central de Venezuela (UCV) y, también, desde la sub-sede UCV de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura en Caracas, que estuvo apoyada académicamente por la Maestría y el Doctorado en Estudios del Discurso. El Área de Lingüística, creada en 1986, que incluía también a la Maestría en Lingüística y la de Inglés como Lengua Extranjera, ofrecía a profesores e investigadores del postgrado cursos y asesorías sobre la escritura de textos académicos de variados tipos relacionados, en una primera etapa, con el proceso de asistir a congresos, lo cual significaba escribir un resumen para ser aceptado en el congreso, la escritura de la ponencia, la preparación de la presentación oral en el evento y la escritura del artículo para su publicación en una revista especializada. Nuestro trabajo estaba dirigido a investigadores expertos en su disciplina, quienes sentían la necesidad de mejorar la escritura de sus textos académicos.

En el proceso de preparación de los cursos y en el contacto con los colegas de otras disciplinas del postgrado, como filosofía, historia, educación, psicología, comunicación social, nos hicimos muchas preguntas. Por ejemplo, sobre el problema de la uniformidad que exigían las instrucciones de los congresos para escribir el resumen en español y en inglés siguiendo la estructura IMRC (Introducción, método, resultado, conclusiones) y lo que eso significaba cuando estábamos frente a la heterogeneidad observada en las distintas disciplinas (Bolívar, 1999; Bolívar y Beke, 2000). Luego, el análisis detallado de artículos publicados en revistas humanísticas nos hizo concentrarnos en la forma en que se construye el conocimiento en el diálogo entre pares, especialmente con respecto del manejo del saber propio y ajeno, lo cual nos llevó eventualmente a develar la dependencia epistémica de nuestros investigadores, que tendían a poner en segundo plano la producción intelectual del país o de América Latina. Esto se evidenció claramente en el uso de las referencias y citas que, cuantitativamente, resaltaban el saber ajeno, escrito especialmente en inglés o de otros países (España, Francia, Alemania) (Bolívar, 2004, 2005a). Así, recibimos una alerta que nos puso en el camino de examinar más a fondo la actitud ante el conocimiento en las diferentes disciplinas humanísticas y nos propusimos construir un corpus de textos de revistas nacionales y extranjeras, a través de varios pro-

yectos financiados por el Consejo de Desarrollo Humanístico y Científico de la UCV. El corpus, que titulamos CORDA (Corpus de Discurso Académico) era alimentado por los artículos que subían los estudiantes del doctorado y de la maestría para sus investigaciones. El propósito era aplicar los métodos de la lingüística de corpus y del análisis del discurso para entender mejor las diferencias entre disciplinas.

Algunos de los resultados de esta etapa sobre los artículos de investigación fueron reveladores. Pudimos observar (entre otras cosas) un corpus de artículos de revistas de investigación de filosofía, educación, psicología y lingüística (Beke y Bolívar, 2009) que mostró de forma cuantitativa y cualitativa cómo los educadores se diferenciaban de los demás investigadores, por las características de la disciplina y por los roles que asumían como orientadores y formadores comprometidos con su sociedad (manifestado lingüísticamente en el uso preferido de la modalidad deóntica). Siguiendo esta pista, Beke (2011) analizó un corpus mayor, solamente de educación, centrado en la expresión lingüística-discursiva de las voces de los autores y de otros en los textos. Los resultados fueron de gran valor para conocer mejor el discurso de los educadores en las revistas y para entender otros aspectos de su actitud deóntica. Fue muy interesante encontrar similitudes entre los artículos de investigación científica y los foros (de discusión), porque eso trajo a la luz un problema relacionado con la concepción y manejo de los géneros discursivos en las revistas en educación y abrió paso a una línea que hay que continuar investigando sobre la forma en que la actitud crítica es desplegada en esta disciplina.

En este punto ya habíamos empezado a dictar cursos generales, en colaboración con colegas de educación, lingüística, literatura y psicología (Bolívar y Beke, 2011) dirigidos a docentes de todas las disciplinas científicas y humanísticas de la universidad. Nuestro objetivo era crear conciencia crítica sobre el papel de los profesores universitarios venezolanos en la enseñanza de la lectura y la escritura académica. Después de esa fecha, me concentré en el campo de la educación en México, donde mi investigación sobre el discurso académico continuó, especialmente reforzada por la ALFAL (Asociación Latinoamericana de Filología y Lingüística) a través del *Proyecto 13: Estudio de la lengua escrita*, que reúne a investigadores de varios países (Shiro y Bolívar, 2018). En México, he dictado cursos, conferencias y talleres en universidades públicas y privadas y Escuelas Normales (que tienen rango universitario), con el mismo propósito de crear conciencia crítica sobre los rasgos propios de las disciplinas y de los textos escritos en el discurso académico (Bolívar, 2020).

Para cumplir con los objetivos de este libro, presento la experiencia llevada a cabo en dos universidades mexicanas en el año 2019, una con un grupo grande y diverso en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), y otro más pequeño y homogéneo con profesores del área de educación pertenecientes a la Red Estatal de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas de Guanajuato (REDCAEN). Todos los participantes tenían en mente el mismo objetivo: escribir y publicar un artículo científico en el área de su especialidad.

El problema

A diferencia de muchos cursos que se dictan en las universidades, dirigidos a estudiantes de pre y postgrado, los participantes en los cursos que dicté eran colegas, profesores e investigadores, conocedores de su disciplina. Había que tener en mente al menos dos aspectos importantes. El primer aspecto tenía que ver con el discurso de las disci-

plinas. Por un lado, el autor o autora en su contexto social, enfrentado a los procesos propios de las tareas de la investigación en su cultura académica y a la reflexión crítica que ella conlleva en su rol de investigador(a); por otro, había que considerar a los autores en el rol de escritores de un texto que debe cumplir con ciertas características genéricas para persuadir a sus lectores/pares de que el artículo, producto de la investigación, presenta una posición original y cumple con los requisitos científicos. El segundo aspecto, se enfocaba en la escritura del artículo lo que, a su vez, traía a luz dos cuestiones clave: el estado de la investigación que estaban llevando a cabo los profesores y su concepto de artículo científico. En cursos anteriores había detectado que los asistentes no siempre tenían terminadas sus investigaciones o bien sus datos no estaban suficientemente ordenados y esto planteaba el problema de qué tipo de artículo querían/podían escribir.

Era necesario entonces resaltar la diferencia entre un *artículo científico* (AC), equivalente a empírico, como se espera en las revistas de alta calidad en educación (Murillo et al., 2017) y un *artículo de investigación* (AI) que incluye una amplia variedad de textos sobre el proceso de la investigación (Bolívar, 2020; Sánchez Upegui, 2016) y, en consecuencia, otros modos de estructurar los artículos (ensayos, reportes, revisiones bibliográficas, reseñas, etc.). La investigación sobre los textos científicos y la escritura en el proceso de la investigación es muy amplia (Carlino, 2006; Cisneros y Olava Arias 2012; Cubo de Severino, 2005; Day, 2005), por lo que es importante fijar una posición.

La perspectiva teórica: discurso, interacción y crítica

Basándome en la experiencia en el análisis del discurso de artículos académicos descrita en la Introducción, y como resultado de los talleres que he dictado a profesores en México (Bolívar, 2020), adopto una aproximación teórica que abarca tres dimensiones interconectadas y que habría que tener en cuenta cuando se escribe un artículo científico. Estas son el *discurso*, la *interacción* y la *crítica*, que explico más adelante.

El discurso y sus dimensiones

La palabra *discurso* surge en todo momento, antes, durante y después de la investigación. A los docentes les preocupa el discurso de la educación, el de la ciencia, el de las instituciones, el propio y el ajeno. Al mismo tiempo, saben que deben dar atención al discurso del texto, a cómo se espera que luzca un artículo científico, su forma, los requisitos mínimos. Nos encontramos entonces con el discurso en al menos dos sentidos: en su sentido más amplio, como un modo de representar la realidad o experiencia del mundo y, en un sentido más focalizado, como el uso y análisis del lenguaje en textos específicos. Fairclough (2003: 3) lo ha expuesto bien al decir que “el análisis del texto es una parte esencial del análisis del discurso, pero el análisis del discurso no es solamente el análisis lingüístico de textos”. La diferencia es clave para la escritura porque los autores deben convertirse en expertos en diferentes géneros discursivos y textos, particularmente en el artículo científico y, al mismo tiempo, mostrar una posición personal en el campo de la investigación en un contexto social y político particular.

El autor o autora se ubica así en las grandes dimensiones del discurso: la social (el plano de las diferencias), la histórica (los eventos), la cognitiva (el conocimiento y sus representaciones), el diálogo (la interacción con otros), la acción social (las acciones de los participantes). Por consiguiente, el artículo científico en educación no está exento de evaluaciones para persuadir a los pares académicos sobre un problema o a las autoridades educativas encargadas de tomar

decisiones sobre políticas educativas, que involucran la administración de fondos, donde sale a la luz la relación entre educación y economía.

El ejemplo 1 ilustra una manera de tomar posición en la investigación en educación en el que se observa cómo los autores que dan instrucciones sobre cómo escribir un buen artículo científico, señalan al mismo tiempo su compromiso con la sociedad y con la investigación de calidad.

(1) Investigamos en educación para cambiar una realidad que nos rodea y que nos duele, investigamos para que se tomen mejores decisiones en la política educativa, en el centro docente o en el aula, investigamos para construir una mejor sociedad a través de una mejor educación (...) Qué investigamos, con quién y cómo...y cómo difundimos sus resultados son decisiones que reflejan nuestra visión de qué queremos cambiar y hacia dónde, y con ello nuestra visión de sociedad. (Murillo et al 2017, p. 30).

En resumen, aunque el objetivo es construir un artículo científico como texto, su elaboración implica mucho más que escribir, porque el proceso de pensamiento que lo precede y lo acompaña es existencial y social. No obstante, de acuerdo con lo esperado por la comunidad científica de educación, es importante seguir las convenciones de escritura y tradiciones discursivas esperadas. Según Murillo et al (2017), el artículo debe seguir rigurosamente la estructura Introducción, Método, Resultados, (Discusión) Conclusión.

La interacción con los lectores

Como analista del discurso, pongo énfasis en la interacción entre el que escribe y el que lee porque es el que escribe quien controla el contenido y la relación con su lector (Bolívar 2005b, 2007). Por consiguiente, en los cursos para profesores llevo la atención al diálogo con los lectores óptimos (LO) (quienes lo leerán en primera instancia y para quienes el texto tendrá mayor sentido) y con el lector general (LG), vale decir, cualquiera que lo lea y le encuentre sentido porque es un texto coherente. Esto significa manejar un vocabulario mínimo que incluye las nociones de *acción discursiva*, *participantes*, *recursos lingüísticos*. La acción discursiva significa que los autores deben estar conscientes de que están dialogando con otro(s) y que, en ese diálogo, deben trabajar en dos planos, el del contenido (lo que dicen) y el de la interacción (lo que hacen cuando dicen algo). Por lo tanto, cuando se dice algo es también necesario considerar si la información o evaluaciones son propias o atribuidas a alguien más (Beke, 2008), y es esto lo que hace diferenciar el compromiso social propio y el de otros, expresado como posicionamiento en el texto, que abarca decisiones sobre la estructura del texto, el diálogo y la perspectiva (Bolívar, Shiro y Beke, 2010). El posicionamiento obliga a tomar decisiones que van a tener consecuencias en el grado de compromiso con lo expresado y la presentación de la voz del autor (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011; Fløttum, 2009, Mostacero, 2014). Pero las decisiones van más allá de escoger palabras porque quien escribe tiene como referencia, aunque no siempre de manera consciente, los patrones textuales (Scott y Thompson, 2001) y el papel crucial de las evaluaciones en la organización del texto (Bolívar, 2001).

La noción de *participante* alude a persona en un contexto, a alguien concreto que lleva toda su carga ideológica al escribir y al interpretar lo que otros escriben. No debe confundirse con el participante que se encuentra materializado en la cláusula en sus roles gramaticales y semánticos (Halliday, 1994), aunque es fundamental para el análisis. Los *recursos lingüísticos* ayudan a entender que las palabras tienen un valor clave, por ejemplo los pronombres y los tipos de verbos para dialogar y representar procesos semán-

ticos y discursivos (reportar, criticar, aceptar, rechazar, etc.), o las citas y referencias para presentar la voz propia y la de otros en la argumentación. También el valor del léxico, los tipos de léxico, el del contenido, el expresivo, el que ayuda a organizar un texto. Junto con lo anterior, en el diálogo con los lectores, la perspectiva modal y las evaluaciones sirven de apoyo a la argumentación y al fortalecimiento de la voz propia. El manejo de recursos lingüísticos puede crear conflictos de identidad en el momento de decidir, por ejemplo, entre un “presento, se presenta, presentamos” (Álvarez López, 2011) o de inseguridad lingüística, como en el caso del “se” impersonal (Bolívar, Cruz y López Franco, 2018), cuya descripción representa un serio problema para las gramáticas del español (Montes Giraldo, 2003)

La crítica

Esta es otra noción importante en varios sentidos. No se puede escribir un artículo sin leer a otros, para poder tener algo que decir y dialogar con otros investigadores. Esta lectura debe ser crítica porque en ella se busca cómo otros representan el conocimiento y qué proponen para promover cambios en la educación. La lectura crítica se puede entender como un trabajo de interpretación de textos para develar ideologías y formas de manipulación (Cassany, 2006), pero en el caso de profesores universitarios comprometidos con el cambio, la noción se torna un poco más compleja porque la crítica se extiende de lo que está en el texto a lo que sucede en la vida social (que también se plasma en textos y discursos). Por eso, considero que el concepto se puede abordar como se hace en los estudios críticos del discurso que estudian el lenguaje en relación con la ideología en procesos sociales y la estructura social (Fairclough y Wodak, 2000; Flowerdew y Richardson, 2018). Esto implica la necesidad de poner atención en el papel de las universidades, vistas como espacios públicos responsables de mantener el diálogo democrático (Chouliaraki y Fairclough, 1999) y considerar, por lo menos, tres formas de crítica: la crítica “inmanente”, en el texto mismo (las contradicciones, inconsistencias, falacias, etc), la crítica “socio-diagnóstica”, que revela la manipulación de prácticas persuasivas, propagandísticas, populistas, y la crítica “prospectiva”, que recoge la dimensión ético-práctica (Reisigl y Wodak 2001, 32-35).

Aspectos metodológicos

La experiencia llevada a cabo con los profesores mexicanos desde 2011 ha sido muy variada y es difícil dar una pauta única. No obstante, a pesar de las diferencias, en relación con la escritura del artículo científico ha sido posible destacar en general momentos y actividades que abarcan: a) el análisis del género discursivo artículo científico; b) la diferencia entre artículo científico y artículo de investigación; c) variación entre tipos de artículos científicos (ej. individuales y de grupo); c) aspectos lingüísticos y discursivos; d) el posicionamiento (Bolívar 2020). Como veremos a continuación, los casos escogidos de cursos-talleres del año 2019 muestran situaciones que requerían aproximaciones metodológicas diferentes. En ambas situaciones se llevó un registro de notas sobre el desempeño de los participantes, sus preguntas y comentarios.

Caso 1. La redacción de artículos científicos (UANL, junio de 2019)

Objetivo del curso: Incentivar las publicaciones de los investigadores en las humanidades, cada uno en su campo. Curso-taller propuesto por las autoridades como parte de su programa de mejoramiento profesional. Duración 20 horas presenciales más 10 de tutorías individuales.

Asistentes: 40 (inscritos en lista 46). **Disciplinas humanísticas involucradas:** Educación, Ciencias del Lenguaje, Historia, Filosofía, Bibliotecología, Letras, Sociología.

Requisito institucional: Al terminar el curso, debía haber “al menos una evidencia de desempeño”, que significaba tener constancia de publicación de un artículo para recibir el certificado o evidencia de avance considerable del proyecto. Debían cumplir con las exigencias de revistas indizadas. De las constancias, se encargó la Secretaria de Vinculación y Educación Continua, después de recibir mi informe y los trabajos de los participantes.

Estado de la investigación de los profesores. Con excepción de 4 personas, todos los asistentes estaban involucrados en la escritura de un artículo: a) profesores con artículos terminados sin publicar, b) con artículos rechazados por algunas revistas, c) artículos en proceso de escritura, d) sin artículo, con poca experiencia en investigación (2) y sin proyecto de investigación (2).

El programa. Fue diseñado especialmente para este grupo. Incluía una introducción sobre escritura en general y académica y los siguientes temas y actividades: 1 La estructura convencional de un artículo científico y cómo reconocerlo. 2. La reflexión previa, consultas en la red sobre la revista o revistas indexadas dónde se iba a enviar el artículo. 3. Las instrucciones de las revistas y comparación con lo ya adelantado. 4. Revisión de artículos cuantitativos y cualitativos. 5. La revisión del título, el resumen, la introducción y la estructura global. 6. Los aspectos lingüísticos: conocimiento propio y ajeno, referencias, citas, el posicionamiento. 7. Las cuestiones propias de cada disciplina (las tradiciones discursivas). Antes del curso, se envió el programa a todos los participantes, con las referencias bibliográficas y una lectura obligatoria (Murillo et al. 2017). Cada sesión incluía: a) una presentación en *power point*, seguida de ejercicios prácticos relacionados con cada sección del artículo y aspectos lingüísticos, y b) acompañamiento.

El acompañamiento. Esta fue una parte fundamental del curso-taller y tuvo dos partes: en la clase y fuera de ella en consultas individuales. A pesar del gran número de participantes, establecí contacto personal con cada uno de los profesores. Eso me permitió conocer su proyecto y sus problemas individuales. Mientras en clase se hacían los ejercicios indicados, yo podía hacer actividades individuales como las siguientes:

- a. Averiguar sobre el estado de la investigación de cada uno, lo que significó, en ocasiones, orientar sobre aspectos del proyecto para mejorar el artículo casi listo.
- b. Revisar las instrucciones de las revistas en el caso de profesores con artículos rechazados o devueltos. Descubrí que algunas colegas no había leído las instrucciones con cuidado.
- c. Corregir la redacción del resumen y, en consecuencia, hacer ajustes en la introducción, lo que equivalía a revisar el planteamiento del problema. Descubrí que, como sucede a menudo, el resumen del artículo revelaba vacíos en el planteamiento del problema.
- d. Revisar la presentación de sí mismo y la voz propia en artículos ya terminados.
- e. Ayudar a producir el esquema global del proyecto/artículo en el caso de los que no tenían proyecto.
- f. Orientar en la redacción de partes que no estaban claras (si pedían ayuda).

Presentaciones orales de resúmenes del artículo. Esta actividad fue muy interesante porque se dio cabida a que, desde distintas disciplinas, presentaran el resumen de su artículo, que se tomaba como indicador de la escritura y contenido del artículo completo. Aunque no todos pudieron mostrar su trabajo, en cada presentación los demás participantes emitían juicios sobre la escritura de los colegas, el contenido, la organización del contenido, la posición tomada y el efecto general. Allí se hizo evidente el impacto del curso en la toma de conciencia sobre lo que significa escribir un artículo y defender el punto de vista.

Resultados. Todavía sin terminar el curso, dos colegas de Bibliotecología enviaron su artículo a una revista, que luego fue aceptado para publicación. La Secretaría de Vinculación y Educación Continua me informó oficialmente que siete profesores cumplieron con el requisito de publicar un artículo u otra evidencia de avance. Los demás profesores enviaron sus artículos a diversas revistas después del curso, pero no me hicieron llegar las constancias de aceptación por lo que no puedo decir cuántos publicaron en total. Los que habían sido rechazados (por revistas del área de lengua) escogieron otras revistas y siguieron las instrucciones al pie de la letra cuando enviaron la nueva versión. Los que no tenían proyecto o artículo escogieron tema y diseñaron los posibles pasos de la investigación. El curso que, era sobre la redacción del artículo, se convirtió en curso de escritura y revisión de métodos de investigación en las humanidades. Los resultados desde el punto de vista cualitativo fueron mayores: los profesores adquirieron mayor seguridad y confianza, descubrieron cómo se estructuran los artículos científicos y de investigación, cómo presentarse a sí mismo y cómo sacar provecho de su investigación de manera persuasiva.

Caso 2. La elaboración de un artículo científico (REDCAEN, noviembre de 2019).

Este curso-taller fue muy diferente al anterior. Tuvo una duración de cuatro horas (sin contar el receso de una hora para el almuerzo) en un evento que reunió a profesores de educación de todas las Escuelas Normales del Estado de Guanajuato, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Superior de Guanajuato. Asistieron 15 profesores, todos con proyectos de investigación en curso o terminados. Era la primera vez que recibían un curso formal sobre la elaboración de un artículo científico. El único requisito institucional fue cumplir con la asistencia. Había que diseñar una estrategia diferente para aprovechar el tiempo al máximo.

El programa

Objetivos. En vista de lo limitado del tiempo, los objetivos fueron: a) diferenciar entre un artículo científico (AC) y uno de investigación (AI); b) buscar las señales lingüísticas de coherencia entre el título, el resumen, y la introducción de algunos artículos; c) revisar estrategias de los autores para cumplir con el requisito de la estructura IMRC; d) reflexionar sobre su propio proceso de investigación.

Las actividades: Antes del curso se envió a los participantes el material y las instrucciones, que incluían: a) los artículos originales de donde se obtuvieron los ejemplos (con los links para bajarlos completos); b) un set de 7 ejercicios con las respectivas instrucciones, y c) un artículo de lectura obligatoria (Murillo et al 2017). Los artículos usados en el taller fueron bajados de internet (*Scielo* y *Redalyc*) sobre temáticas que habían resultado preferidas entre los educadores en otros cursos: la investigación acción, el plagio, las nuevas tecnologías y la inclusión social.

Los ejercicios. Las tareas realizadas incluyeron:

Ejercicio 1. Un pequeño test con base en la lectura obligatoria para averiguar cómo concebían el artículo científico.

Ejercicio 2. Relación entre resumen e introducción para identificar la estructura, tipo de investigación, identificar el problema, el propósito, los argumentos centrales y predecir la estructura del resto del artículo.

Ejercicio 3. Las mismas actividades con otros artículos para comparar.

Ejercicio 4. Resumen e Introducción para analizar las referencias y citas. Comparar con los artículos anteriores.

Ejercicios 5, 6 y 7. Se concentraron en fragmentos del marco teórico, el método (básicamente los verbos usados), la Discusión y Conclusiones.

Acompañamiento: El poco tiempo me permitió conversar muy brevemente con cada participante mientras se hacían los ejercicios, pero fue importante para recoger sus inquietudes e ideas para cursos futuros. Por ejemplo, la redacción de la revisión de la literatura y del problema de investigación.

Resultados. De acuerdo con lo observado y expresado por los asistentes, los resultados obtenidos fueron sobre todo en el plano de la toma de conciencia sobre la variedad de artículos que se escriben en las revistas en educación. Conocieron un patrón retórico para escribir el artículo científico. Pudieron identificar fácilmente el artículo de investigación empírica (culminada), porque tomaron en cuenta las señales clave (objetivo, el tipo de investigación y método, los resultados y las conclusiones). Fueron muy críticos en los casos en que no se cumplía el patrón y evaluaron el papel de las revistas en cuanto a la calidad de las instrucciones. También se dieron cuenta de que podían escribir artículos de investigación con otros patrones de organización. Por ejemplo, desde una perspectiva analítica-argumentativa, como se observó en el siguiente resumen (ejemplo 2) en el que se plantea una situación problemática, un análisis de la situación, una explicación y una conclusión. En otras palabras, comprendieron que, cuando les pedían que publicaran un artículo, tenían un abanico amplio de opciones que dependían del tipo de revista, los propósitos de los artículos (presentar resultados finales, reflexionar sobre resultados obtenidos en otras fuentes, hacer propuestas, etc.), pero que había que poner atención a la estructura de los textos.

(2) De la educación especial a la educación inclusiva.

La escuela de integración surge como una opción innovadora frente a la escuela anquilosada tradicional y excluyente; se define por su apertura y aceptación en las aulas regulares, a alumnos sin distinción de sexo, edad, origen social, situación económica, pertenencia social o étnica, así como a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje que, tradicionalmente, eran excluidos o expulsados de la escuela regular. El objetivo del artículo es **analizar**, en una primera parte, la política educativa de los últimos sexenios en relación con la educación especial y su tránsito—retroceso hacia la escuela inclusiva y la manera como ha sido concebida la educación especial y la escuela inclusiva en nuestro país. Posteriormente, **tratamos de demostrar** el viraje de la política educativa hacia la vieja concepción de la educación especial, en detrimento de los grupos excluidos y más vulnerables socialmente, a pesar de los planteamientos de la necesidad de construir mayores márgenes de equidad, igualdad e inclusión económica, política, social y cultural, dentro de los cuales incluimos la educación por parte de Estado. Finalmente, en un tercer momento, **concluimos** con la propuesta renovada de una escuela inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, integración, política educativa, normas de ingreso, discapacidad. (Juárez Núñez et al, 2010)

También pudieron darse cuenta de que, aunque podían encontrarse artículos con la estructura IMRC no se trata de artículos de investigación empírica sino de otro tipo, como el siguiente (ejemplo 3), que resultó ser una revisión bibliográfica crítica. De hecho, al final del artículo, los autores reconocen que su investigación ha tenido un objetivo pedagógico y que se ha enfocado en “contribuir a la claridad conceptual (epistemológica) y la diversidad metodológica en la investigación-acción educativa en formación docente la cual tiene un fuerte potencial para contribuir al proceso de convertirse en profesor” (Fernández y Johnson 2015, p. 105).

(3) Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad epistemológica

En el contexto de la formación docente, la investigación-acción ha tenido una importante influencia en las últimas tres décadas siendo usada frecuentemente como herramienta pedagógica. Nuestro **objetivo** fue analizar el desarrollo histórico de la investigación-acción educativa, conceptualizar sus aspectos comunes y profundizar algunos enfoques particulares. **Desde un punto de vista teórico**, la investigación-acción reconoce una historia común y una pluralidad metodológica. **Metodológicamente** realizamos una revisión de la literatura internacional y nacional. **El resultado** es el análisis y ejemplificación de tres enfoques particulares: autoestudio, indagación sobre la indagación e investigación docente. **Concluimos** que la investigación-acción educativa, en su unidad y pluralidad metodológica, ofrece diversas posibilidades a formadores de profesores y futuros docentes para reflexionar e indagar acerca del proceso de convertirse en profesor.

Palabras clave: investigación-acción; formación de profesores; autoestudio; indagación; investigación docente (Fernández y Johnson, 2015)

Discusión

Las dos experiencias presentadas significaron fuertes retos de diferente tipo. El curso-taller Caso 1, para profesores-investigadores de la UANL, significó trabajar con varias disciplinas a la vez y con dos lenguas extranjeras (había algunos profesores de inglés y de francés). La metodología empleada de hacerlos revisar las instrucciones de las revistas, aunque es algo esperado como natural, resultó ser un punto clave que revela aspectos culturales de las prácticas académicas sobre cómo se concibe el diálogo con las comunidades científicas, cuya función es legitimar a los investigadores como miembros de una comunidad nacional o internacional. El hecho de haber trabajado antes con corpus de distintas disciplinas en las humanidades en Venezuela me ayudó a conversar con los colegas mexicanos, con los filósofos (que argumentan más), con los historiadores (que no solo narran eventos sino que los explican), con profesores de letras (que escribían sobre género y, por consiguiente, de manera crítica) etc. El punto importante aquí es que la lectura sobre las exigencias de cada comunidad científica y el análisis lingüístico-discursivo de corpus de artículos especializados resulta muy importante para comprender mejor el proceso de la escritura de artículos científicos en humanidades.

El taller 2 para REDCAEN, muchísimo más breve, y que estuvo integrado por maestros que forman maestros, fue un reto mayor porque era la primera vez que recibían un curso de esta naturaleza. Eso significó para ellos exponerse a un metalenguaje para analizar el lenguaje y los textos y, al mismo tiempo, evaluar el estado de su investigación y sus habilidades para reconocer tipos de artículos en su campo. El trabajo realizado en este caso mostró que no importa el tiempo que se le dedica al taller sino las actividades diseñadas para crear conciencia discursiva y lingüística. Igualmente, el tipo de artículos estimuló la investigación en profundidad (como sucedió con un artículo sobre investigación-acción muy actualizado). Lo importante, en ambos casos, fue mantener la posición de que la mirada al lenguaje, al detalle lingüístico, en oraciones hiladas coherentemente de acuerdo con un propósito discursivo es la clave para poder mante-

ner una posición original y crítica en su campo. Se hizo evidente la importancia de examinar patrones de organización textual, lo que destaca la necesidad de abarcar, al mismo tiempo, el plano de lo que se dice en el plano del contenido y lo que se hace en el plano de la interacción. En ambos casos, se destaca la importancia de trabajar con corpus especializados (Parodi y Burdiles, 2015), pero con fines pedagógicos, vale decir, con artículos científicos de alto nivel que sirvan de modelos, y con artículos de investigación sobre los procesos de la investigación.

Conclusiones

Escribir un artículo científico en cualquier disciplina no es tarea fácil porque es necesario haber culminado una investigación o una gran parte de ella para poder publicar resultados que puedan ser idealmente repetibles y/o replicables y así garantizar el avance de las ciencias. La experiencia de haber investigado antes el discurso de revistas de las humanidades (historia, educación, filosofía, lingüística y otras) fue muy importante para mantener la comunicación con los profesores en el Caso 1, que era muy heterogéneo, y darles explicaciones que sentían válidas para su disciplina. Lo mismo sucedió en el Caso 2, solo con maestros de las Escuelas Normales, porque las explicaciones estaban basadas en el análisis lingüístico de artículos publicados en revistas de Educación que generaban interés por su tema y/o actualización. Aprendí en estos cursos-talleres que es conveniente ofrecer a los maestros diferentes tipos de cursos más especializados, por sub-disciplina y por tipo de artículo, con el asesoramiento o en compañía de los expertos en cada sub-disciplina. Al mismo tiempo, parece necesario ofrecer cursos de mayor profundidad, enfocados exclusivamente en cada parte del artículo en investigaciones cuantitativas y cualitativas o mixtas: el resumen, la introducción, la revisión de la literatura y/o la presentación del marco conceptual, el planteamiento del problema, la presentación del método, los resultados, las conclusiones, las referencias.

Igualmente, en todos los casos, es importante tener el apoyo de colegas del área de bibliotecología que pueden colaborar con estudios bibliométricos sobre la investigación en el área que interesa a cada uno. Esto contribuirá a tener un mayor dominio del campo de estudio y garantizará mayor comunicación con los pares nacionales e internacionales.

Por último, aunque no menos relevante, es importante destacar la necesidad de propiciar el análisis crítico de las condiciones en que se escriben los artículos científicos en las humanidades, especialmente el papel de los lineamientos institucionales y, al mismo tiempo, reflexionar sobre lo que significa convertirse en autores, con el fin de participar en el diálogo con los pares en el campo de la educación para cumplir con el propósito de investigar para transformar, particularmente en este momento de Pandemia Covid 19 en el que están cambiando rápidamente casi todos los esquemas de comunicación conocidos.

Referencias

- Álvarez López, F. (2011). *¿Presento, presentamos o se presenta? La autoría en el español académico escrito de CC. Económicas y Empresariales. Actas del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_006.pdf
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 20 (25), 13-35.

- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. y Bolívar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi y F. Dervin (Eds.), *Cross linguistic and cross cultural perspectives on Academic Discourse*, pp.33-47. Amsterdam: John Benjamins.
- Bolívar, A. (1999). Homogeneidad versus variedad en la estructura de resúmenes de investigación para congresos. *Akadosmos*, 1(2), 121-138.
- Bolívar, A. (2001). The negotiation of evaluation in written text. En M. Scott y G. Thompson (Eds.), *Patterns of text. In honour of Michael Hoey*, pp. 129-158. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los *abstracts*. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37 (55), 7- 18.
- Bolívar, A. (2005a). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Señal*, 14: 67-91.
- Bolívar, A. (2005b). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2ª ed. 1ª ed. 1994.
- Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (Comp.), *Análisis del discurso. Por qué y para qué*, pp. 249-277. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Los Libros de El Nacional.
- Bolívar, A. Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas*, pp.95-125. Santiago de Chile: Grupo editorial Planeta Chilena S.A.
- Bolívar, A. Cruz Martínez, A. y López Franco, S. (2018). La voz autoral explícita, implícita y oculta en Introducciones y Conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística XXX*, 49- 50, Ene-Dic. 8-28.
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en escritura académica. *Revista Paradigma* (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, junio de 2020, 222 – 250.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Disponible en <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-Carlino.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial: Anagrama.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales y G., Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos* 76(44), pp. 105-117.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cisneros, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Cubo de Severino, L. (Coord.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Day, R.A. (2005). *Cómo escribir y publicar artículos científicos*. 3ª ed. En español. M. Sáenz (Trad.). Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual Analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. y Wodak. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social*, pp.367-404. Gedisa: Barcelona.
- Fernández, M. B. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad epistemológica. *Perspectivas*, 14 (3), 93-105. <https://scielo.conycit.cl>
- Fløttum, K. (2009). Academic voices in the research article. En E. Suomela- Salmi y F. Dervin (Eds.), *Cross-Linguistic and Cross Cultural Perspectives on Academic Discourse*, pp. 109-122. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Flowerdew, J. y Richardson, J.E. (Eds.) (2018). *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. New York and London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 2ª ed. Halliday.
- M.A.K. (2004). *The language of science*. London: Continuum.
- Montes Giraldo, J. J. (2003). El “se” del español y sus problemas. *Estudios Filológicos*, 38, 121- 137.
- Mostacero, R. (2014). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 8(15), 63-79.
- Murillo, F. J.; Martínez-Garrido, C. y Belvi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambios en educación*, 15 (3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Parodi, G. y Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel Planeta Chilena S.A.
- Reisigl, M. y Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Anti-semitism*. London and New York: Routledge.
- Sánchez Upegui, A.A. 2016. *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. ISSN versión impresa 978-958-8776-50-7. ISBN versión electrónica 978-958-8876-51-4.
- Scott, M. y Thompson, G. (Eds.) (2001). *Patterns of text. In honour of Michael Hoey*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shiro, M. y Bolívar, A. (2018) (Coords.). Los procesos de escritura en el contexto académico. Número especial. *Boletín de Lingüística* vol. XXX, n° 49-50. ISSN 0789-9709.