

CAPÍTULO V

Teorías implícitas de futuros docentes sobre el posicionamiento argumentativo en artículos científicos

Moisés Damián Perales Escudero

Ana Bertha Jiménez Castro

Hilario Chi Canul

Resumen

Es escasa la investigación sobre el pensamiento del profesorado de español respecto de la argumentación en el artículo científico, un área crítica de la literacidad académico-disciplinar. Con un enfoque cuantitativo, perseguimos reportar la construcción y validación de un instrumento nuevo, la Escala de Teorías Implícitas del Posicionamiento (ETIP), describir las teorías implícitas sobre el posicionamiento argumentativo de un grupo de futuros docentes de español y las relaciones de éstas con el género y etapa formativa de los participantes. Usando un modelo metadiscursivo y procedimientos establecidos de construcción de escalas de teorías implícitas, encontramos dos teorías implícitas. La teoría implícita de presencia valora la inclusión de marcas de primera persona para realizar diversas funciones relativas a la construcción del conocimiento propio. La teoría implícita de afecto-evidencialidad valora la inclusión de marcas actitudinales, atenuadores e intensificadores para varias funciones argumentativas relativas al conocimiento propio y ajeno. La mayoría de los participantes no se adhiere a ninguna de ellas, pero la segunda es menos rechazada. No encontramos relaciones con el género ni la etapa formativa. Discutimos la necesidad de elevar la conciencia sobre el posicionamiento y el pensamiento acerca de este para contribuir a una enseñanza más crítica, reflexiva e intersubjetiva de la literacidad académico-disciplinar. Debe investigarse la relación entre estas teorías implícitas y la lectura y escritura del posicionamiento.

Palabras clave: Argumentación, discurso científico, docentes de español, posicionamiento argumentativo, teorías implícitas.

Implicit Theories of Trainee Teachers about Argumentative Stance in Research Articles

Abstract

There is little research on the thinking of Spanish language teachers regarding argumentative stance in scientific papers, a critical area of academic and disciplinary literacy. Based on a quantitative approach, this article aims to report the design and validation of a new instrument, Scale of Stance Implicit Theories (SSIT), to describe the implicit theories of a group of Mexican trainee teachers of Spanish and their relationships with participants' gender and year of studies. By using a metadiscursive model and established implicit theory questionnaire procedures, two implicit theories were found. The Presence Implicit Theory values the inclusion of first-person markers to perform functions related to knowledge construction. The Affect-Evidentiality Implicit Theory values the inclusion of attitudinal markers, hedges, and boosters to perform functions related to self and others' knowledge. Most participants do not adhere to either, but the latter is less rejected. No relationships with gender or year of studies were found. We discuss the need to raise awareness of stance and ideas about it to contribute to a more critical, reflective, and intersubjective teaching of academic and disciplinary literacy. The relationship between these implicit theories and the reading and writing of stance should be addressed by future studies.

Keywords: Argumentation, stance, implicit theories, scientific discourse, Spanish language teachers

Introducción

El objetivo de este trabajo es describir las teorías implícitas (TI) sobre el posicionamiento argumentativo en artículos de investigación científica (AIC) de un grupo de futuros docentes de español mexicanos en relación con su género y etapa formativa a través de la validación de la Escala de Teorías Implícitas sobre el Posicionamiento (ETIP). Este objetivo se enmarca en el interés por la escritura de géneros académico-científicos y en la constatación de áreas de oportunidad importantes entre estudiantes y docentes. Ello ha sido señalado por investigaciones de corte discursivo (León Baro, 2020), o psicológico (Zanotto González y Gaeta González,

2025), pero son escasos los estudios que investiguen explícitamente las creencias o teorías implícitas sobre aspectos lingüístico-discursivos de la argumentación. Explorar estos temas desde la investigación educativa es necesario de cara al acento que pone la Nueva Escuela Mexicana sobre la argumentación (Secretaría de Educación Pública, 2024).

Dentro del interés general por la descripción del español académico-científico escrito, una línea de investigación que cobra cada vez más fuerza tiene que ver con la descripción de dimensiones que no se refieren propiamente al contenido proposicional ni a la organización esquemática del discurso, sino a la presencia más o menos explícita o implícita en él de su(s) autor(es) y lector(es) con fines argumentativos. Este fenómeno ha sido abordado desde varias perspectivas, como el Inglés para Fines Académicos (IFA), la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y los estudios del discurso en general (Sánchez-Jiménez y Meza, 2022). Se han propuesto diversos constructos para abordar esta dimensión discursiva, tales como voz, posicionamiento, dialogicidad, o compromiso (Bolívar et al., 2018; Sánchez-Jiménez y Meza, 2022). Todos ellos adquieren matices semánticos y metodológicos distintos según la escuela desde la cual se construyan y también según los autores individuales al interior de cada escuela. Sin embargo, tres aspectos comunes y centrales en todas ellas son la subjetividad, la evaluación y la interacción (Bolívar, 2021). Desde el posicionamiento, se han descrito en todo o en parte géneros como el trabajo de fin de grado (TFG, Álvarez y Romero, 2022; Cañada y Bach, 2022) y el artículo de investigación científica (AIC, Beke, 2005; Meza y Nascimento, 2018) en diversas disciplinas.

Al respecto, una pauta consistente en los estudios LSF del español académico-científico mexicano es que se tiende a privilegiar un estilo impersonal, basado en aseveraciones categóricas (sin marcas discursivas de argumentación), con escasa presencia explícita del autor o de su involucramiento y apertura hacia otras perspectivas y lectores (Perales-Escudero, 2018; Fabela, 2023; Valerdi, 2021; Zamudio, 2017, 2020). Desde la perspectiva del posicionamiento argumentativo, que definimos como la expresión escrita con fines persuasivos de la persona autoral y de sus evaluaciones y las ajenas sobre el conocimiento y sobre quienes lo producen (Bolívar et al., 2010, 2018; Hyland y Jiang, 2016; Wharton, 2012), los autores mexicanos estudiantes y profesionales en diversas disciplinas y géneros expresan en escasa medida su posicionamiento

mediante marcas evaluativas. Empero, tienden a desestimar tanto la cautela sobre el estatus del conocimiento como la primera persona y la promoción explícita del conocimiento propio o el rechazo del ajeno, dando como resultado un discurso relativamente monológico y poco abierto al disenso (Perales-Escudero, 2018; Fabela, 2023; Valerdi, 2021; Zamudio, 2017, 2020). Se trata, por supuesto, de tendencias no absolutas. Este tipo de discurso parece corresponder a la prescripción de que el español académico debe ser “informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación” (García, 2008, p. 10). En otras variantes nacionales del español académico, esta prescripción parece contar con menos adhesión como lo indican estudios realizados en varias disciplinas y en otros contextos (Meza, 2015, 2017; Navarro, 2014; Navarro et al., 2022).

Perales-Escudero (2018) ha propuesto que estas características del español mexicano pueden deberse a una preferencia cultural por una retórica de la justificación antes que por una retórica de la persuasión. La primera se construye con base en la solidez metodológica y la contundencia de los datos. La segunda, mediante dispositivos argumentativos que apelan directamente a lectores que necesitan ser convencidos (Jiménez-Aleixandre y Erdurán, 2008). También podrían deberse a una enseñanza y una valoración escasas de la argumentación académica en contextos universitarios latinoamericanos de formación de profesores de lenguas (Edlund y Cuesta-Medina, 2019).

Destaca, sin embargo, la ausencia en español de perspectivas de segundo orden, centradas no en la realización lingüística del posicionamiento argumentativo en textos concretos sino en el pensamiento de los actores educativos al respecto. Tal perspectiva es importante para fines pedagógicos. En particular, se sabe que, en el profesorado, el conocimiento formal no necesariamente suplanta al conocimiento cotidiano recibido del aprendizaje de la observación o la doxa social, sino que ambos se combinan de formas complejas y poco conscientes (Marrero, 2009). Así, arrojar luz sobre el pensamiento informal del profesorado de español en formación puede permitir procesos formativos más intersubjetivos, reflexivos y críticos, quizás conducentes a una enseñanza más efectiva de la escritura argumentativa en su futuro ejercicio.

En contraste con el español, algunos escasos estudios en lengua inglesa

se han enfocado en el pensamiento estudiantil sobre el posicionamiento argumentativo, si bien de manera aún incipiente. Con base en el constructo LSF del compromiso, pero utilizando una definición IFA del posicionamiento (Wharton, 2012), Chang (2016) investigó las concepciones sobre dos tipos de posicionamiento, asertivo y tentativo, entre estudiantes taiwaneses de doctorado. En general, sus concepciones fueron superficiales y tendieron a favorecer el posicionamiento asertivo. El posicionamiento tentativo tendió a ser desestimado como subjetivo, poco certero o poco profesional, reflejando las dificultades estudiantiles para combinar y calibrar la certidumbre y la duda.

Zhang y Zhang (2022) investigaron cuantitativamente mediante el cuestionario *Perceptions of Authorial Stance Questionnaire* (PASQ) las percepciones sobre el posicionamiento de estudiantes universitarios de pregrado chinos utilizando los mismos constructos de Chang (2016), así como el impacto de las percepciones sobre su escritura en inglés. Las percepciones sobre la asertividad, o contracción dialógica, se correlacionaron con un posicionamiento asertivo, pero las ideas sobre la cautela, o expansión dialógica, no mostraron relación con un posicionamiento tentativo. Los autores atribuyen los resultados a falta de comprensión sobre la expansión dialógica y los recursos lingüísticos para textualizarla.

Perales-Escudero, Correa y Vega (2021) investigaron de manera cualitativa las ideologías lingüísticas de futuros docentes de inglés mexicanos acerca de marcas de posicionamiento en AIC en español. Encontraron que un amplio número valoró negativamente la inclusión de marcas subjetivas, evaluativas y dialógicas como sesgadas e impropias de una publicación científica. Otro grupo igualmente amplio las valoró positivamente como apropiadas para un estilo científico profesional y, en menor medida, para la construcción crítica y persuasiva del conocimiento científico.

Perales-Escudero, Sandoval-Cruz y Bañales (2023) abordaron las concepciones e ideologías de futuros docentes de inglés sobre el posicionamiento en artículos de su campo de estudio en inglés usando el esquema de Hyland y Jiang (2016). Hallaron escasa conciencia sobre las funciones argumentativas del posicionamiento en general, así como concepciones negativas sobre el uso de formas personales y, en menor medida, sobre marcas evaluativas. Los estudiantes percibieron las

funciones argumentativas de estas marcas, pero algunos rechazaron la argumentación misma como impropia de la prosa científica, aunque otros las aceptaron, particularmente si se expresaban mediante marcas evaluativas, pero no primera persona. Fue escasa la presencia de conciencia metaideológica sobre las diferencias entre el español y el inglés académicos con respecto al uso y aceptación del posicionamiento. Asimismo, la presencia de la subjetividad autoral (p.ej. "yo") llevó a valoraciones negativas de las fuentes leídas. La falta de conciencia sobre el papel del posicionamiento pareció incidir en la capacidad de identificar múltiples perspectivas.

Estos estudios presentan ciertas debilidades. Por ejemplo, Zhang y Zhang (2022) carece de una definición del constructo de percepciones y reconoce que los estudiantes podrían no haber comprendido el concepto de posicionamiento tentativo ("tentative stance") presentado en su cuestionario. Chang (2016) utilizó el constructo de concepciones sin atender a su enraizamiento sociocultural (Hajar, 2020). Ambos estudios parecen adolecer de cierta inconsistencia teórico-metodológica en su adopción de una definición IFA del posicionamiento, distinta de la definición y la metodología LSF (Martin y White, 2005), al mismo tiempo que lo operacionalizan con constructos LSF. Asimismo, no queda claro si su categoría de posicionamiento asertivo incluye tanto las aseveraciones categóricas (sin marcas argumentativas) como aquellas que contienen marcas de argumentación en contra o de respaldo amplificado de otras posturas o de la propia. Finalmente, su contexto cultural es distinto del mexicano. A la luz de las aristas culturales del posicionamiento argumentativo (Moreno, 2021; Sánchez-Jiménez, 2022) se justifica su exploración con instrumentos contextualizados socioculturalmente.

En español, no se ha producido un instrumento cuantitativo que permita, en el futuro, examinar correlaciones entre las ideas sobre el posicionamiento y su textualización en escritos concretos. Asimismo, las investigaciones en español centradas en las ideas sobre el posicionamiento no se han dirigido a profesores de esta lengua en ejercicio o en formación. Ello a pesar del preeminente papel del profesorado de español en la formación de actitudes y competencias en lengua escrita, por lo que resulta sumamente relevante investigar su pensamiento, en este caso en el nivel previo al ejercicio profesional.

Tampoco se han investigado posibles relaciones entre el pensamiento de los profesores y su género o nivel académico. Es sabido que, en algunos grupos sociales, el género se relaciona con la expresión del posicionamiento (Robson et al., 2002; Bacang et al., 2019). Asimismo, Navarro y Mora-Aguirre (2019) encontraron que las TIs sobre la escritura varían con las etapas formativas de estudiantes universitarios, pero no se sabe si esto es cierto para las TIs sobre el posicionamiento argumentativo. Para atender estas lagunas en el conocimiento, reportamos la construcción y validación del instrumento ETIP con un grupo de futuros docentes de español (estudiantes de una licenciatura) y las relaciones entre las teorías implícitas encontradas, el género y la etapa formativa de los participantes. Atendemos las siguientes preguntas de investigación.

- 1) ¿Qué teorías implícitas sobre la propiedad de varias funciones del posicionamiento sostienen los participantes?
- 2) ¿Cómo se distribuyen estas teorías implícitas entre los participantes?
- 3) ¿Se relacionan las teorías implícitas con el género y la etapa formativa de los participantes?

Marco teórico

Las teorías implícitas

El constructo de teorías implícitas de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) ha guiado investigaciones del pensamiento docente; presenta varias ventajas sobre otros conceptos similares (Jiménez y Correa, 2002). Entre ellas, se encuentran su enraizamiento en la experiencia sociocultural contextualizada, su aplicación pragmático-situacional y su reconocimiento de que, en el profesorado, las TIs se alimentan tanto de conocimiento teórico formal como de conocimiento cotidiano (Marrero, 2009). El primero no necesariamente llega a reemplazar al segundo dada la aplicación de las TIs a la resolución de problemas prácticos cotidianos (Rodrigo, 1997).

Así, las TIs constituyen un constructo multifacético que, con base en varios autores (Pozo et al., 2006; Rodrigo, 1997; Rodrigo y Correa, 2001; Rodríguez y González, 1995) hemos definido como “conjuntos de

representaciones implícitas tanto personales como sociales sobre algún aspecto de la realidad; son de difícil acceso a la conciencia, tienen un carácter atribucional y una funcionalidad pragmático-situacional" (Perales-Escudero, Correa y Vega, 2021, p. 22). Es decir, las TIs orientan la acción de los individuos para navegar su mundo social y resolver problemas, pero no se trata de un conocimiento consciente ni teórico formal, aunque, en el profesorado, suele incluir elementos teóricos reelaborados de acuerdo con la experiencia propia (Marrero, 2009). La naturaleza sociocultural de las TIs se explica porque diversos grupos sociales proporcionan el sustrato cultural para la síntesis de las TIs al exponer a los individuos a prácticas, formatos de interacción y discursos diversos sobre el aspecto focalizado (Rodrigo, 1997; Rodrigo y Correa, 2001; Jiménez y Correa, 2002), en este caso el posicionamiento argumentativo. Así, las TIs del profesorado en ejercicio o en formación pueden variar de una escuela a otra, inclusive en el mismo nivel educativo, en función de la cultura de cada centro escolar y del aprendizaje de la observación (Jiménez, 2009; Marrero, 2009). Las TIs docentes también se producen a partir del pensamiento de la sociedad sobre diferentes aspectos de la educación (Rodríguez, 2000-2001), el cual, para nosotros, incluye la escritura, es decir, ideas sobre el conocimiento científico y como presentarlo por escrito, particularmente en la universidad.

El constructo de TIs se ha usado para investigar un área relacionada con el lenguaje, la lectura (Makuc, 2008, Makuc y Larrañaga, 2015; Errázuriz et al., 2020). Tiene sentido aplicarlo también al pensamiento sobre aspectos de la escritura, como el posicionamiento, ya que sobre este circulan diversas ideas y prácticas en los contextos escolares, enraizadas en tradiciones argumentativas diversas. Como afirma Rodríguez (2000-2001), el pensamiento social sobre la educación, en este caso las ideas sobre la escritura científica profesional, es una de las fuentes de las TIs. Por ejemplo, Perales-Escudero, Sandoval-Cruz y Bañales (2023) encuentran que profesores de inglés en formación experimentan la proscripción del posicionamiento en sus materias de redacción en español e inglés, pero algunos la resisten porque, a partir de sus prácticas lectoras, perciben que las marcas de posicionamiento son valoradas en inglés.

El posicionamiento argumentativo

Partimos del principio de la argumentación radical de Ducrot (1984).

Este sostiene que todo uso de la lengua es argumentativo porque de manera inherente busca orientar al oyente/lector hacia las posturas del hablante/escritor, aún si no se presentan “argumentos” en el sentido de proposiciones que sustentan una tesis. Centrarse en el posicionamiento argumentativo como se definió líneas arriba implica reconocer el papel de las marcas lingüísticas de subjetividad y persuasión en la construcción discursiva del conocimiento. Es decir, examinar y valorar la función epistémica y dialógica de la subjetividad textualizada y de la agentividad de los sujetos en la producción y comunicación del conocimiento, todo ello en el discurso. Con Meza (2017) asumimos que el AIC es un género argumentativo-persuasivo a pesar de ideas contrarias al respecto.

Con algunas modificaciones, adoptamos el modelo de posicionamiento de Hyland y Jiang (2016). Éste parcela el posicionamiento en tres áreas: presencia, afecto (antes llamado “actitud”) y evidencialidad. La presencia remite a la inclusión explícita de la persona autoral en pronombre y posesivos de primera o segunda persona o referencias al o a los autores del tipo “el autor de este trabajo”. El afecto se refiere a la expresión de reacciones emocionales (“un resultado **sorprendente**”) y actitudes (“métodos **rigurosos**”). La evidencialidad incluye los recursos para calibrar el grado de compromiso del autor con las proposiciones propias o ajenas (“el autor **comprueba**”). Estas diversas marcas sirven a funciones dialógico-argumentativas como la mayor o menor apertura al disenso (Mur-Dueñas, 2011), la cautela y protección del autor frente a posibles críticas (Sánchez-Jiménez, 2022), la autopromoción y la (des)cortesía hacia otros autores (Sánchez-Jiménez, 2022). Los recursos lingüísticos que expresan cautela, apertura al disenso o protección reciben el nombre de atenuadores o mitigadores (“hedges”, Hyland, 1998; Mendiluce y Hernández, 2005; Beke, 2005). Los elementos que refuerzan el compromiso autoral con las proposiciones, incrementando la certidumbre y reduciendo la negociabilidad del conocimiento reciben el nombre de intensificadores o enfatizadores (“boosters”; Hyland, 2005, Mendiluce y Hernández, 2005; Beke, 2005). Entre los atenuadores se cuentan verbos modales (“podría”, Beke, 2005), adverbios de posibilidad (“posible”, Beke, 2005) verbos epistémicos de decir (“sugerir”, Stagnaro, 2012). Entre los intensificadores, adverbios como “claramente,” “ciertamente”, verbos epistémicos como “mostrar”, “demostrar”, “comprobar,” verbos modales de obligación como “deber” y adjetivos como “necesario” (Beke y Bolívar, 2009; Stagnaro, 2014; Navarro et al., 2022)

Una modificación al esquema de Hyland y Jiang (2016) radica en la inclusión de lo que denominamos “posicionamiento interautororal reportado”. Coincidimos con Bolívar et al. (2018) en que el posicionamiento argumentativo implica el manejo del discurso ajeno. Como hemos mostrado en otras publicaciones (Perales-Escudero y Sandoval, 2016), los autores pueden elegir textualizar no solo el posicionamiento propio, sino también el de algunos autores hacia otros. Ello de forma despersonalizada, refiriéndose a escuelas de pensamiento (ejemplo 1), o de forma personalizada, refiriéndose a autores específicos (ejemplo 2). Ambos ejemplos de uso real en AICs fueron previamente publicados en Perales-Escudero y Sandoval (2016).

1) Ha comenzado a desarrollarse una corriente crítica, que cuestiona el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico.

2) Denis y Denis (1994) desestiman la relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero.

Los autores pueden usar el posicionamiento interautororal reportado para entretener las perspectivas de otros y lanzar, a partir de ellas, su propia perspectiva. Ello se corresponde con la estrategia de posicionamiento identificada por Meza (2017): “criticar investigaciones ajenas o un aspecto de ellas con referencia a otros autores.” El segundo ajuste al modelo de Hyland y Jiang (2016) es que, para redactar los ítems de la ETIP, nos servimos del inventario de estrategias de posicionamiento de Meza (2017), incluyendo únicamente aquellas compatibles con el modelo base y que fueron validadas por expertos y resultaron comprensibles para los estudiantes. Este aspecto de comprensibilidad requirió la reelaboración y simplificación para una muestra de licenciatura (pregrado) con escasa enculturación disciplinar, como se detalla en el siguiente apartado.

Métodos

El estudio se llevó a cabo en una universidad pública pequeña ubicada en la frontera sur de México. Los participantes fueron 80 estudiantes de una licenciatura que forma profesores de español (N=96), 29 de género masculino, 51 de género femenino. No se presentaron valores perdidos. 44 se encontraban en la primera mitad de sus estudios (años 1 y 2) y 36 en la segunda (años 3 y 4). La muestra representa el 83.3%

de la población. Se pretendía una muestra censal, pero 16 estudiantes no fueron localizados, declinaron participar o fueron descartados por haber participado en las entrevistas iniciales. El currículum del programa no incluye análisis del discurso. La enseñanza de redacción académica es tradicional, centrada en la ortografía, la gramática y la enseñanza de modelos rígidos de géneros como el ensayo.

Construcción y validación de la ETIP

Seguimos el procedimiento de Prat y Doval (2005) para elaborar y validar la ETIP. Requiere de 3 jueces expertos y un mínimo de 2 respondientes por ítem, superado por la muestra. Consta de cinco fases, a la cual añadimos una fase adicional, "Modificación de los ítems con base en su comprensibilidad." Se describen líneas abajo. Las etapas 1 a 5 se llevaron a cabo en conjunto con otro proyecto paralelo enfocado en las TIs sobre el posicionamiento de profesores de inglés cuyos resultados se reportan en Perales-Escudero, Garduño y Portillo (2023). La etapa 6 es exclusiva de este estudio y produjo los resultados aquí reportados. Los resultados relativos a la asociación entre TIs y variables demográficas son igualmente exclusivos del presente trabajo.

Delimitación de los objetivos de la escala

El objetivo de la ETIP es conocer las TIs de los participantes sobre la propiedad de la inclusión de marcas de presencia, afecto y evidencialidad para textualizar varias funciones en el AIC, tales como plantear objetivos, hipótesis, resultados y conclusiones (presencia), manifestar actitudes y emociones hacia el trabajo propio y ajeno (afecto), criticar/ensalza el trabajo propio y ajeno (afecto), expresar el posicionamiento interautorral reportado (afecto), expresar convicción sobre resultados propios y ajenos (evidencialidad) y expresar reservas sobre los hallazgos propios y ajenos (evidencialidad). Inicialmente, nos planteamos incluir, además de las funciones, sus finalidades (p.ej. incluir al lector, mostrar deferencia). Sin embargo, las entrevistas preliminares (ver etapa 2) nos revelaron que ello era excesivamente confuso para los participantes, posiblemente debido a la falta de enseñanza explícita sobre el discurso en general y el posicionamiento en particular, y la escasa lectura de AICs.

Elaboración de los ítems y configuración del instrumento de medida

Elaboramos 25 ítems con base en Hyland y Jiang (2016) y Meza (2017), además de una primera ronda de entrevistas con 5 estudiantes. Estas entrevistas fueron importantes para incluir las perspectivas socioculturalmente situadas de los participantes. Constatamos que no hay enseñanza explícita sobre el posicionamiento argumentativo más allá de proscripciones de la primera persona. Por ello, consideramos un número limitado de funciones del posicionamiento en el AIC. Además, decidimos acompañar cada ítem de una oración ejemplificadora que incluía marcas de posicionamiento en negritas con el fin de evitar la incompreensión (Zhang y Zhang, 2022). Las opciones Likert siguen un sistema de 7 puntos, de 0=completamente inapropiado, hasta 7=completamente apropiado. 4 es el punto neutral. Cada ítem consta de un enunciado y un ejemplo de uso. Los enunciados son del tipo "en los artículos científicos, es apropiado que los autores..." El predicado de cada oración expresa alguna de las funciones listadas arriba, p.ej. "... critiquen el trabajo propio, haciendo autocrítica de sus métodos o resultados".

Elegimos construir ejemplos sobre un tema no disciplinar debido a la amplia presencia de estudiantes de nuevo ingreso, además de que es común usar temas no disciplinares en este tipo de investigación (Chang, 2016). Mediante las entrevistas, seleccionamos el tema de los orígenes del virus de Covid-19 ya que resultó interesante para los estudiantes. Los ejemplos fueron construidos por nosotros a partir de las funciones de posicionamiento, las lecturas del primer autor sobre el tema y los hallazgos sobre marcas de posicionamiento comunes en el AIC y el TG en español.

Selección teórica de los ítems

Clasificamos los ítems según las tres dimensiones del modelo. Fueron remitidos a tres expertos, quienes calificaron su claridad, relevancia y pertinencia para cada subescala. Solo los 19 ítems con una puntuación >.07 fueron conservados (Wynd et al., 2003).

Modificación de los ítems con base en su comprensibilidad

Para asegurar la comprensibilidad de los ítems en vista de la escasa conciencia sobre el posicionamiento entre la población, llevamos a cabo entrevistas cognitivas preprueba (Bowen et al., 2004). Consistieron en solicitar a miembros de la población leer los ítems, explicar su significado, pedir que eligieran la opción Likert que creyeran adecuada y justificar su elección, siempre explorando posibles incomprensiones o confusiones mediante preguntas ad hoc y la identificación de pausas o vacilaciones. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas usando análisis cualitativo del contenido (Hsieh y Shannon, 2005). Dado que la población meta es muy pequeña, entrevistamos a 10 estudiantes de una licenciatura en enseñanza inglés de la misma universidad que llevan las mismas materias de redacción en español. Como resultado, reescribimos algunos ítems y ejemplos para hacerlos comprensibles puesto que los participantes experimentaban confusión frente a palabras como “cautela,” “evidenciar” y “tentativo”.

Selección empírica de los ítems

Después de asegurar el permiso de las autoridades universitarias, contactamos a docentes y acudimos a las aulas con fotocopias de la escala que fueron entregadas a los alumnos que aceptaron participar voluntariamente. Cada copia fue acompañada de una carta de consentimiento informado que explicaba los fines del estudio y garantizaba la participación voluntaria y el completo anonimato del respondiente. Incluimos preguntas para recabar variables demográficas (género, etapa formativa).

Evaluación de las propiedades psicométricas

Analizamos la validez y fiabilidad de cada subescala mediante las pruebas análisis de componentes principales (ACP) y alfa de Cronbach con rotación Varimax mediante SPSS v. 26. Previo a ello verificamos la aplicabilidad del ACP mediante las pruebas Keiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett e inspección de la multicolinealidad con análisis de correlaciones (Shrestha, 2021). El ACP es el método estadístico recomendado para la reducción de dimensiones en la investigación de TIs (Jiménez y Correa, 2002). Seguimos las recomendaciones de Jiménez y

Correa (2002) para llegar a subescalas refinadas a través de la realización de ACPs sucesivos, eliminando ítems con cargas dobles ($>.3$) en más de un componente o bajas ($<.3$) en todos.

TIs, género y etapa formativa

Los puntajes obtenidos por los participantes en cada subescala resultante fueron usados para clasificarlos según sus TIs. Se consideró que aquellos escogieron mayormente ítems que señalaban acuerdo con una proposición dentro de una escala (es decir, que escogieron los valores del 5 al 7) sostenían la TI en cuestión. Se calcularon nuevas variables mediante la suma de puntuaciones para cada TI, arrojando 2 variables de escala (puntuación para cada TI) y dos nominales (pertenencia o no a una TI). Verificamos la normalidad e igualdad de varianzas de las variables de escala mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), Levene, e inspección visual de los histogramas (Larson-Hall, 2010). Los datos no tuvieron distribución normal ni igualdad de varianzas. En consecuencia, realizamos análisis no paramétricos para explorar asociaciones entre las ITs, el género y la etapa formativa. Debido a la pequeña muestra, éste fue operacionalizado agrupando los años 1 y 2 en un grupo denominado "inicial" y los años 3 y 4 en "final."

Resultados

Validez y confiabilidad de la ETIP

La prueba KMO arrojó resultados satisfactorios para una muestra <100 , ($KMO=0.772$), así como la prueba de esfericidad de Bartlett, X^2 ($gl=109$)= 910.972 , $sig.=0.000$ (Shrestha, 2021). El valor determinante fue $>.1$ y la correlación máxima entre ítems $<.07$, indicando ausencia de multicolinealidad (Shrestha, 2020). El primer ACP produjo una solución inicial con 4 factores que presentaban ítems con cargas dobles o bajas y alfa de Cronbach $<.06$. La solución teórica ideal a 3 factores presentó problemas similares. Una solución forzada a 2 factores que explican el 49.3% de la varianza arrojó una lista final de 18 ítems con cargas $>.4$ en un solo factor y $<.2$ o negativas en el otro. Se descartaron un ítem relativo a reacciones emocionales ("sorprendente") y otro relativo a críticas a aspectos de otras publicaciones, sin referencia directa al autor. La Tabla 2 muestra la distribución de los ítems en componentes, o TIs.

Item	Descriptivos			ACP		Consistencia interna ^a
	M	DS	Carga	Auto valor	Varianza	
1. Teoría Implícita de la Presencia						
1 1a persona singular - objetivos	3.40	1.506	0.728	6.636	33.1%	.867
2 1a persona singular - resultados	3.20	1.513	0.775			
3 2a persona singular - objetivos	4.21	1.651	0.852			
4 2a persona singular - resultados	4.33	1.734	0.747			
5 1a persona singular - conclusiones	3.31	1.627	0.750			
6 2a persona singular - conclusiones	4.05	1.750	0.741			
2. Teoría Implícita del Afecto-Evidencialidad						
8 Criticar a otros autores	4.14	1.689	0.606	3.221	16.1%	.889
9 Elogiar aspectos de otras publicaciones	4.91	1.275	0.600			
10 Elogiar a otros autores	4.99	1.373	0.665			
11 Autocriticar métodos o resultados	4.66	1.691	0.689			
12 Autoelogiar métodos o resultados	4.34	1.559	0.712			
13 Reportar críticas entre otros autores	4.73	1.484	0.719			
14 Reportar elogios entre otros autores	5.14	1.348	0.701			
16 Mostrar certeza sobre resultados ajenos	4.69	1.650	0.781			
17 Mostrar certeza sobre resultados propios	4.58	1.682	0.643			
18 Mostrar cautela sobre resultados ajenos	3.83	1.690	0.578			
19 Mostrar cautela sobre resultados propios	3.83	1.960	0.495			

La agrupación de los ítems de presencia fue la misma de nuestro modelo teórico. La denominamos Teoría Implícita de la Presencia (TIP). Los ítems originalmente agrupados en las dimensiones distintas de afecto y evidencialidad se agruparon en una sola subescala a la que denominamos Teoría Implícita del Afecto-Evidencialidad (TIAFE). La TIP implica considerar como apropiado el uso de la primera persona para varias funciones de posicionamiento en el AIC. La TIAFE involucra pensar que es apropiado desplegar el afecto y la evidencialidad para una serie de estrategias de posicionamiento relacionados con el conocimiento propio y el ajeno. La Tabla 2 presenta los números de participantes que sostienen estas TIs.

Tabla 2
Participantes por TI

	TIP	TIAFE
No la sostienen	65 (81.3%)	49 (61.3%)
Sí la sostienen	15 (18.8%)	31 (38.8%)

Doce participantes (15%) sostienen ambas TIs, en tanto que 46 (57.5%) no se adhieren a ninguna. Las diferencias en los recuentos de participantes que se adhieren o no a ambas TIs resultaron *significativas*, $X^2 (gl=1) = 13.235$, $sig.=.001$, con un tamaño de efecto moderado, $\Phi=.407$ (Cohen, 1998).

TIs, género y etapa formativa

La Tabla 3 muestra las medias y medianas de cada TI por género, considerando la suma de puntuaciones de cada TI como variable de escala.

Tabla 3
Medias y medianas de TIs por género

Género	TIP		TIAFE	
	M	Mdn	M	Mdn
Masculino	22.58	24	52.03	53
Femenino	22.45	23	48.54	51

La prueba U de Mann Whitney indicó que no existieron diferencias significativas entre la TIP por género ($U=757.000$, $p=.871$), ni tampoco entre la TIAFE por género ($U=635.000$, $p=.295$). La Tabla 4 muestra el número de participantes por género que se adhieren o no a cada TI.

Tabla 4
Participantes por TI por género

Género	TIP		TIAFE	
	Sí	No	Sí	No
Masculino	4	25	12	17
Femenino	11	40	19	32
Total	15	65	31	49

La prueba chi cuadrado arrojó que no existen diferencias entre los recuentos de participantes por TI por género, $X^2 (df=1)=.133$, $p=.716$. La Tabla 5 muestra las medias y medianas de las TIs por etapa formativa

Tabla 5
Medias y medianas de TIs por etapa formativa

Etapa formativa	TIP		TIAFE	
	M	Mdn	M	Mdn
Primera mitad (años 1 y 2)	23.36	24	50.16	51
Segunda mitad (años 3 y 4)	21.44	21	49.39	51

La prueba U de Mann Whitney no indicó diferencias significativas entre la TIP por etapa formativa ($U=679.000$, $p=.274$), ni tampoco entre la TIAFE por etapa formativa ($U=792.000$, $p=1.000$). La Tabla 6 presenta las cifras de participantes por etapa formativa que sostienen o no cada TI.

Tabla 6
Número de participantes por TI por etapa formativa

Etapa formativa	TIP		TIAFE	
	Sí	No	Sí	No
Primera mitad (años 1 y 2)	10	34	17	27
Segunda mitad (años 3 y 4)	5	31	14	22
Total	15	65	31	49

La prueba chi cuadrado mostró que no existieron diferencias significativas en los recuentos de participantes que sostienen la TIP por etapa formativa, X^2 ($df=1$)= 1.015 , $p=.314$. De igual modo, no existieron diferencias para la TIAFE por etapa formativa, X^2 ($df=1$)= $.001$, $p=.982$.

Discusión

Para responder la pregunta 1, encontramos dos TIs bien diferenciadas. La TIP considera aceptable el uso de la primera persona (preferentemente formas plurales) para realizar funciones de presentación de objetivos, resultados y conclusiones. La TIAFE considera aceptable el uso de marcas de afecto, atenuación e intensificación para realizar expresiones de elogio, crítica, certeza y cautela que contribuirían a un posicionamiento

estratégico, incluyendo el posicionamiento interautorial reportado. Respondemos la pregunta 2 diciendo que ninguna de las TIs es mayoritaria en la muestra, pero la TIAFE está significativamente más extendida que la TIP.

La escasa conciencia sobre el posicionamiento indicada por las entrevistas preliminares parece coincidente con la desestimación de la argumentación académica escrita entre estudiantes colombianos (Edlund y Cuesta-Medina, 2019). En cuanto a los resultados cuantitativos, una comparación simple de las medias de los ítems relativos a la primera persona singular vs. plural revela que las segundas son más altas en todos los casos, lo cual es coincidente con la preferencia por la primera persona plural en tesis doctorales en educación venezolanas (Osorio y Añez, 2017), pero contrasta con el uso más frecuente de la primera persona singular en tesis de humanidades chilenas (Navarro et al., 2022). De igual forma, una comparación simple de las medias sobre los ítems de atenuación de certeza (16 y 17) muestra que son más bajas que las medias para los ítems de intensificación (13 a 15). Ello coincide con la preferencia hallada por Valerdi (2021) en el sentido de que, dentro de la consideración dialógica, los escritores estudiantes y profesionales mexicanos prefieren la certeza (contracción dialógica) sobre la expresión tentativa (expansión dialógica). También se alinea con la preferencia por un posicionamiento asertivo sobre el tentativo encontrada por Chang (2016). Asimismo, el hecho de que la mayoría de los participantes (57.5%) no se adhiere a ninguna de las TIs sugiere una preferencia por un discurso impersonal, sin marcas metadiscursivas de diálogo con otras perspectivas ni de presencia o autopromoción del autor, lo cual sería coincidente con las tendencias en los estudios sobre el español académico-científico mexicano.

Destaca la significatividad del número de participantes que sostienen o no ambas TIs, favoreciendo la TIAFE sobre la TIP. Ello es coincidente con los hallazgos cualitativos de Perales-Escudero, Garduño y Portillo (2023), quienes encontraron que docentes de inglés en formación del mismo contexto muestran concepciones e ideologías más favorables hacia las marcas de afecto y evidencialidad que hacia las de presencia. Sin embargo, también destaca la minoría de participantes que acepta ambas TIs por razones sobre las cuales solo puede especularse. Entre ellas podrían contarse mejores hábitos lectores que les permiten detectar y reflexionar sobre las marcas metadiscursivas de posicionamiento y sus

funciones. Quizás también la mentoría de profesores específicos pudiera ser una influencia.

Para responder la pregunta 3, los datos no muestran relaciones significativas ni con el género ni con la etapa formativa de los participantes; no pueden rechazarse las hipótesis nulas. Ello se contrapone con otras investigaciones que han mostrado diferencias en el posicionamiento entre otros grupos sociales por género (Bacang et al., 2019) y por etapa formativa (Navarro y Mora-Aguirre, 2019).

Estas diferencias pueden deberse a la enculturación disciplinar, ya que el avance académico acentúa la diferenciación de asignaturas entre los estudiantes que se forman como profesores de español y aquellos que lo hacen como profesores de inglés. Sin embargo, también sugieren que los futuros profesores de español en el contexto egresan con un pensamiento sobre el posicionamiento sin diferencias mayores con respecto a aquél con el que ingresaron. Ello indicaría que su formación universitaria no incide en sus ideas ni tampoco quizás en sus capacidades relativas a esta importante área de la literacidad académico-disciplinar.

Conclusiones

Este estudio hace una contribución significativa a la investigación del pensamiento estudiantil sobre el posicionamiento en el AIC a través de la ETIP, la cual es una escala válida y consistente para explorar este constructo siguiendo el modelo de Hyland y Jiang (2016) con las adiciones del modelo de Meza (2017) y nuestro planteamiento del posicionamiento interautororal reportado. Resulta también una contribución innovadora el uso de un constructo psicológico sociocultural bien definido, las TIs, para explorar las ideas situadas sobre el posicionamiento de un grupo de profesores de español en formación en un contexto local concreto y, además, periférico. Destaca también el uso de entrevistas cognitivas preprueba para asegurar la comprensibilidad de los ítems, ejemplos y constructos subyacentes, importante de cara a las dificultades debidas a la incomprensión en estudios previos (Zhang y Zhang, 2022). La inclusión de oraciones ejemplificadoras de las funciones del posicionamiento es también un aporte en este sentido.

Los hallazgos sobre la ausencia de relaciones entre las TIs, el género y la

etapa formativa aportan al contexto de la investigación y a lectores que se ubiquen en contextos similares. Debe reconocerse que el pensamiento de los participantes, en especial de aquellos que sostienen la TIAFE, pudiera ser funcional considerando las características del español académico-científico mexicano (Perales-Escudero, 2018; Valerdi, 2021). Sin embargo, la mayoría no la sostienen, y es aún más amplio el rechazo de la TIP. Ello apunta a la necesidad de intervenciones para propiciar la reflexión crítica respecto de las diversas funciones y expresiones del posicionamiento argumentativo en las literacidades académico-disciplinares.

En particular, la ausencia de cambios en las TIs con la etapa formativa indica fuertemente una necesidad de reformas didácticas y curriculares en la enseñanza de la literacidad académico-disciplinar para elevar la conciencia y competencias sobre el posicionamiento argumentativo. Ello en vista su papel destacado en la argumentación escrita en el AIC (Meza, 2017; Meza y Nascimento, 2018) y el TFG (Álvarez Álvarez y Romero González, 2022; Cañada y Bach, 2022, Navarro et al., 2022), en la lectura crítica (Bolívar, 2021), en la evaluación de las fuentes y en la comprensión de múltiples perspectivas (Perales-Escudero et al., 2023). Asimismo, la escasa adherencia a la TIP induce a pensar en la necesidad de reflexionar desde el currículum sobre el papel de la subjetividad en la construcción y textualización del conocimiento.

La ETIP, aunque válida y consistente, presenta limitaciones inherentes a cualquier escala, sobre todo en su primera versión. En primer lugar, la elección de un tema no disciplinar para los ejemplos no permite aseverar que las TIs de los participantes se refieren al posicionamiento en su campo de estudios. La necesidad de ejemplos no disciplinares surgió debido a la escasa enculturación disciplinar y poca conciencia sobre el posicionamiento entre la muestra, pero futuros estudios pueden desarrollar ejemplos disciplinares para acompañar los enunciados sobre el posicionamiento. Ello contribuiría a investigar las creencias sobre el posicionamiento argumentativo de manera situada, ya que se ha mostrado que otros tipos de creencias, las epistémicas, varían según la temática focalizada (Barzilai y Weinstock, 2015). Entonces, también podrían hacerlo las ideas relativas al posicionamiento argumentativo. Por lo tanto, la posibilidad de incluir ejemplos sobre temáticas específicas puede ser una contribución y una fortaleza para estudios futuros.

En segundo lugar, la configuración actual de la ETIP, centrada en el posicionamiento argumentativo realizado mediante marcas discursivas, no permite aclarar el estatus de las aseveraciones categóricas en el posicionamiento asertivo sugerido por Chang (2016). De cara a la preferencia por las aseveraciones categóricas en el contexto mexicano, sería deseable elaborar una nueva versión con ítems que usen este tipo de aseveraciones para varias funciones. Ello es sugerido también por el planteamiento de Faller (2012) de que las aseveraciones categóricas poseen una carga evidencial de sinceridad. En vista de la posible preferencia cultural por una retórica de la justificación por sobre otra de la persuasión explícita (Perales-Escudero, 2018), es posible que los escritores mexicanos estudiantiles y profesionales perciban la aseveración categórica como un mecanismo retórico de evidencialidad sincera y suficiente con base en la solidez metodológica y la contundencia de los datos. Así, podría configurarse una TI de evidencialidad por aseveración categórica, la cual también es sugerida por la baja adhesión a las dos TIs identificadas por este estudio. Sería necesario elaborar nuevos ítems y ejemplos para poner a prueba esta posibilidad posteriormente.

En tercer lugar, aunque la construcción y validación de la ETIP en un contexto local periférico de pregrado puede verse como una fortaleza, también es posible que su uso en contextos de posgrado no periféricos requiera de adaptaciones para una mejor caracterización de las TIs de otros grupos socioculturales. Con tales grupos, podrían incluirse funciones más amplias y complejas del posicionamiento en AICs, tales como varios tipos de construcción del vacío de investigación (Meza y Nascimento, 2018), diversas funciones pragmáticas del uso de la primera persona plural (García, 2008; Navarro et al., 2022) y varias funciones de autoprotección, solidaridad y cortesía (Sánchez-Jiménez, 2022). Ello podría permitir investigar el desarrollo del pensamiento sobre las características y funciones del posicionamiento como un aspecto del desarrollo escritor a lo largo de la vida (Bazerman et al., 2018).

Destaca la presencia de un grupo minoritario de participantes (12, 15%) que se adhieren tanto a la TIP como a la TIAFE por razones desconocidas. Sería valioso investigar cualitativamente sus trayectorias académicas y de vida para explorar las razones que los llevan a diferenciarse del resto de la muestra. Asimismo, futuros estudios deben usar la ETIP para investigar relaciones entre las ideas sobre el posicionamiento y su textualización en

tareas de escritura. Consideramos que esta exploración debe extenderse también a la lectura, ya que la escasa conciencia y/o las concepciones negativas hacia las marcas de posicionamiento parece influir sobre la posibilidad de comprender múltiples perspectivas en textos polifónicos (Tosi, 2017; Perales-Escudero et al., 2023) y evaluar la confiabilidad de las fuentes leídas (Perales-Escudero et al., 2023). Estas son habilidades lectoras clave en la formación universitaria y ciudadana para las cuales la conciencia sobre las marcas del posicionamiento es central (Barzilai y Weinstock, 2020), por lo que podría ser fructífero transitar a una visión situada de segundo orden del posicionamiento que vincule lectura y escritura.

Referencias

- Álvarez Álvarez, M. y Romero González, A. N. (2022). Descubriendo qué estrategias de dialogicidad y posicionamiento se emplean en las introducciones y conclusiones de trabajos fin de grado. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 21-33. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.81302>
- Bacang, B., Rillo, R. y Alieto, E. (2019). The Gender Construct in the Use of Rhetorical Appeals, Hedges and Boosters in ESL Writing: A Discourse Analysis. *Asian EFL Journal Research*, 29(5.2), 210-224.
- Barzilai, S. y Weinstock, M. (2020). Beyond trustworthiness: Comprehending multiple source perspectives. En A. List, P. Van Meter, D. Lombardi y P. Kendeou (Eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives* (pp.123-140). Routledge.
- Bazerman, C., Applebee, A., Berninger, V., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J., Matsuda, P., Murphy, S., Rowe, D., Schleppegrell, M., y Wilcox, K. (2018). *The Lifespan Development of Writing*. National Council of Teachers of English. Recuperado de: <https://wac.colostate.edu/books/ncte/lifespan-writing/>
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista signos*, 38(57), 7-18. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100001>

Beke, R. y Bolivar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. *Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse*, 193, 33-48. doi: <https://doi.org/10.1075/pbns.193.03bek>

Bolivar, A. (2021). El aporte científico de Giovanni Parodi y dos debates: Los géneros discursivos y la lectura crítica. *Revista Signos*, 54(107), 687-710. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000300687>

Bolívar, A., Cruz, A. y López, G. (2018). El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 8-28.

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 desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago: Editorial Planeta Chilena, S.A..

Bowen, N. K., Bowen, G. L. y Woolley, M. E. (2004). Constructing and validating assessment tools for schoolbased practitioners: The Elementary School Success Profile. In Roberts, A. R., Yeager, K. Y., (Eds.). *Evidence-based practice manual: Research and outcome measures in health and human services* (pp. 509-517). Oxford: Oxford University Press.

Cañada Pujols M. y Bach C. (2022). Marcadores metadiscursivos interaccionales en resúmenes de TFG: ¿indicadores de dominio del género? *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 5-19. doi: <https://doi.org/10.5209/clac.81301>

Chang, P. (2016). EFL doctoral students' conceptions of authorial stance in academic research writing: An exploratory study. *RELC Journal*, 47(2), 175-192. doi: <https://doi.org/10.1177/0033688215609215>

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.

Edlund, C. y Cuesta-Medina, L. (2019). Beliefs and Practices Concerning Academic Writing among Postgraduate Language-Teacher Trainees. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 24(1), 29-49. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a01>

Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>

Faller, M. (2012). Evidential scalar implicatures. *Linguistics and Philosophy*, 35(4), 285-312. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/41682267>

García, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(61), 5-31. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000100001>

Hajar, A. (2020): Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research and Development*, 1-16. doi: 10.1080/07294360.2020.1833844

Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Londres: Continuum.

Hyland, K. y Jiang, F. (2016). Change of attitude? A diachronic study of stance. *Written Communication*, 33(3), 251-274. doi: <https://doi.org/10.1177/0741088316650399>

Jiménez, A. (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 47-94). Madrid: Octaedro.

Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario

sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99051>

Jiménez-Aleixandre, M. P. y Erdurán, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. In S. Erdurán y M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 3–29). Dordrecht: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_1

Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315775661>

León Baro, L. (2020). Habilidades de argumentación escrita en la universidad. *Estudios Lambda*, 5(1), 1-31.

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>

Makuc, M., y Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>

Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Madrid: Octaedro. doi: 10.1400/144751

Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Mendiluce, G. y Hernández, A. (2005). La matización asertiva en el artículo biomédico: Una propuesta de clasificación para los estudios contrastivos inglés-español. *Ibérica*, 10, 63-90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287024006005>

Meza, P. (2017). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27(1), 152–164. doi: <https://doi.org/10.15443/RL2711>

Meza, P. (2015). La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: Comparación entre grados académicos. En G. Parodi y G. Burdiles (coords.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 67-112). Santiago: Editorial Planeta Chilena, S.A.

Meza, P. y Nacimiento, A. (2018). La constatación del vacío de investigación en Humanidades: su variación en tesis y artículos de investigación. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (47), 211-233. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-220120180004700177>

Moreno, A. I. (2021). Selling research in RA discussion sections through English and Spanish: An intercultural rhetoric approach. *English for Specific Purposes*, 63, 1-17. doi: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.02.002>.

Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068-3079. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002>

Navarro F., Montes S. y Álvarez M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 35-46. doi: <https://doi.org/10.5209/clac.81305>

Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>

Navarro, F. (2014). Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(60), 9-33. doi: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2014.60.1>

Osorio, B. E. y Añez, E. (2017). El metadiscurso interaccional en tesis doctorales en educación. *Revista de Investigación*, 41(92), 13-33.

Perales-Escudero, M.D. (2018). Writer-Reader Interaction in Economics Abstracts in English and Spanish: Implications for Teaching and Translation. *MEXTESOL Journal*, 42(2), 1-46

Perales-Escudero, M. D., Garduño, M., y Campos, V. E. (2023). Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3375>

Perales-Escudero, M., Vega, N., Correa, S. (2021). Validation of the scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC as per its Spanish acronym) of in-service teachers. *OCNOS. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 20(22), 21-32. [10.18239/ocnos_2021.20.2.2515](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515)

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, y E. Martín (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.

Prat, R., y Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Levi, y J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 44-88). México: Pearson.

Robson, J., Francis, B. y Read, B. (2002). Writes of passage: stylistic features of male and female undergraduate history essays. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (4), 351-362. doi: [10.1080/0309877022000021757](https://doi.org/10.1080/0309877022000021757)

Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, & J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Barcelona: Paidós.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J., & Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: Esquemas y modelos mentales. En C. Coll., J. Palacios., & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 117-135). Madrid: Alianza.

Rodríguez, E. (2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 145-155. doi: <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2000.48741>

Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(3), 221-229.

Sabaj Maruane, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de filología*, 0(1), 165-186. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000100007>

Sánchez-Jiménez, D. (2022). Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: Atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes. *Revista Signos*, 55(108), 260-286. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000100260>

Sánchez-Jiménez, D. y Meza, P. (2022). Posicionamiento y dialogicidad en la escritura académica y profesional. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 1-4. doi: <https://doi.org/10.5209/clac.75958>

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación*. Ciudad de México: SEP.

Shrestha, N. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(2), 39-42. doi: 10.12691/ajams-8-2-1

Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. doi: 10.12691/ajams-9-1-2

Stagnaro, D. (2014). Evaluación modal en artículos de investigación de economía: exploración de la expresión del compromiso frente a las proposiciones y propuestas. En M. Pascual, G. Arruá, L. Unger, L. Waicekawsky, D. Stagnaro, R. Cardinall, M. Oliva y C. Mariallas (Ed.), *La evaluación en el discurso científico: Aportes a la comprensión del diálogo de pares* (pp. 63-85). San Luis: Nueva Editorial Universitaria-U.N.S.L.

Stagnaro, D. (2012). Evaluación modal en artículos de investigación de economía: exploración de la expresión del compromiso frente a las proposiciones y propuestas. En M. Pascual (Ed.), *La evaluación en el*

discurso científico: Aportes a la comprensión del diálogo de pares (pp.63-86). San Luis: Nueva Editorial Universitaria-U.N.S.L..

Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-22. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29570>

Wharton, S. (2012). Epistemological and interpersonal stance in a data description task: Findings from a discipline-specific learner corpus. *English for Specific Purposes*, 31(4), 261-270. doi: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2012.05.005>.

Zamudio, V. (2020). El papel de los recursos de GRADACIÓN en la expresión de opiniones: Análisis de textos estudiantiles y profesionales sobre literatura hispanoamericana. *Revista Signos*, 54(105), 302-327. doi: [10.4067/S0718-09342021000100302](https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100302)

Zamudio, V. (2017). El estudiante ante el texto: caracterización de los recursos de posicionamiento del estudiante-escritor [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. recuperado de: <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/504>

Zanotto González, M. y Gaeta González, M. L. (2025). Concepciones de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, 42, 4-25.

Valerdi, J. C. (2021). Valoración y argumentación lingüística: Análisis del lenguaje evaluativo en la estructura argumentativa del discurso académico en español [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Universitario ENALLT. Recuperado de: <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/527>

Wynd, C., Schmidt, B. y Atkins, M. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-18. doi: [10.1177/0193945903252998](https://doi.org/10.1177/0193945903252998)

Zhang, L. y Zhang, L. (2022). Development and validation of the questionnaire on EFL students' perceptions of authorial stance in academic writing. *Applied Linguistics Review*. doi: <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0003>

Escala de Teorías Implícitas del Posicionamiento (ETIP)

Los siguientes enunciados reflejan ideas sobre la redacción científica en español. Lee cada afirmación que viene a continuación y las distintas formas en que puede completarse de acuerdo con cada ítem de este cuestionario. Para cada afirmación resultante, indica tu grado de acuerdo según la siguiente escala:

1=Completamente inapropiado 2= Inapropiado 3= Un tanto inapropiado 4= Neutral	5= Un tanto apropiado 6= Apropiado 7= Completamente apropiado						
1. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen el pronombre “yo” o el reflexivo “me” (p.ej. “me propongo investigar el origen del Covid-19”).	1	2	3	4	5	6	7
2. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen verbos conjugados en primera persona, “yo”, como “ nuestro ” (p.ej. “ nuestro que los orígenes del virus del Covid-19 son debatibles”).	1	2	3	4	5	6	7
3. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen el pronombre “ nosotros ” o el reflexivo “ nos ” (p.ej. “ Nos proponemos investigar el problema del origen del virus del Covid-19”).	1	2	3	4	5	6	7
4. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen verbos conjugados en primera persona del plural (“ nosotros ”), como “ planteamos ” (p.ej. “ Planteamos que el virus del Covid-19 se originó en el laboratorio de Wuhan donde se estudian virus”).	1	2	3	4	5	6	7
5. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen el posesivo “ mi/mis ” (p.ej. “ Mi hipótesis es que el virus del Covid-19 se originó en el laboratorio de Wuhan donde se estudian virus”).	1	2	3	4	5	6	7
6. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen el posesivo “ nuestro/nuestra/nuestros/nuestras ” (p.ej. “ Nuestras interpretaciones apuntan a que el virus del Covid-19 se originó en animales y luego pasó a los seres humanos”).	1	2	3	4	5	6	7
7. Es apropiado que, en los artículos científicos, que los autores critiquen a otras publicaciones (sus métodos, sus hallazgos, p.ej. “Los resultados del informe de la Organización Mundial de la Salud sobre el origen del virus del Covid-19 son vagos ”).	1	2	3	4	5	6	7
8. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores critiquen a otros autores (sus ideas, sus posturas, su estilo, p.ej. “La propuesta de Ramírez (2021) sobre el origen del virus del Covid-19 es imprecisa ”).	1	2	3	4	5	6	7

9. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores elogien otras publicaciones (sus métodos, sus hallazgos, p.ej. "Ramírez (2021) empleó una metodología detallada para investigar el origen del virus del Covid-19")	1	2	3	4	5	6	7
10. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores elogien a otros autores (sus ideas, sus posturas, su estilo, p.ej. "Ramírez (2021) demuestra claramente los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
11. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores critiquen el trabajo propio (hacer autocrítica de los propios métodos o resultados, p.ej. "los resultados de este trabajo resultan limitados para explicar los orígenes del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
12. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores elogien el trabajo propio (evaluar positivamente los métodos o resultados, p.ej. "el detallado método del presente trabajo muestra cuáles fueron los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
13. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten las posturas negativas de unos autores hacia otros (p.ej. "Smith (2021) tiene una perspectiva crítica sobre los hallazgos de Gutiérrez (2020) acerca de los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
14. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten posturas positivas de unos autores hacia otros (p.ej. "la propuesta de Vasteelandt (2021) sobre los orígenes del virus de la Covid-19 es aceptada por la comunidad científica").	1	2	3	4	5	6	7
15. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores manifiesten reacciones emocionales (p.ej. "es sorprendente que aún no se tenga una explicación sobre los orígenes del virus de la Covid-19..." " desafortunadamente aún no se cuenta con una explicación sobre los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
16. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores muestren que están convencidos de que los hallazgos o explicaciones de otros autores son certeros (p.ej. "Los resultados de Ramírez (2021) demuestran claramente cuáles fueron los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
17. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores muestren que están convencidos de que los hallazgos propios son correctos (p.ej. " comprobamos cuáles fueron los orígenes del virus de la Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
18. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten los resultados de otros autores sin afirmar que son totalmente ciertos (p.ej. "El trabajo de Ramírez (2021) parece implicar que el virus del Covid-19 se originó en un laboratorio").	1	2	3	4	5	6	7

19. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten los resultados propios de sin afirmar que son totalmente ciertos (p.ej. "Los resultados del presente trabajo indican que el virus del Covid-19 podría haberse originado en un laboratorio").	1	2	3	4	5	6	7
20. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten sus resultados mediante afirmaciones neutras, es decir, enunciados sin críticas ni elogios ni palabras que muestren énfasis o tentativa (p.ej. "los resultados son que el virus del Covid-19 se originó en murciélagos").	1	2	3	4	5	6	7