


### Desafíos y dificultades en la construcción de la estructura retórica de géneros académicos por alumnos de un magíster profesional

#### Challenges and difficulties in the construction of the rhetorical structure of academic genres by students of a professional master's program

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-034>

**Eloísa Helena Rodrigues Guimarães**  
Fundação Pedro Leopoldo [eloisa.guimaraes@fpl.edu.br](mailto:eloisa.guimaraes@fpl.edu.br)

**Elisa Cristina Moraes Rodrigues Lopes**  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
[elisaclopes@gmail.com](mailto:elisaclopes@gmail.com)

**Letícia Rodrigues Guimarães Mendes**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
[lemuchacha@gmail.com](mailto:lemuchacha@gmail.com)

**Marcella Rodrigues Lopes**  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
[mrodrigues1@uc.cl](mailto:mrodrigues1@uc.cl)

#### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir las características del texto académico y las dificultades en producir este género textual, relatadas por alumnos de un curso de Magíster Profesional en Administración en una Institución de Enseñanza Superior localizada en Pedro Leopoldo, Minas Gerais, Brasil. Este estudio se caracteriza, en cuanto a los fines, como descriptivo; en cuanto a los medios, es un estudio de caso realizado por medio de investigación de campo; y en cuanto al abordaje, se caracteriza como cualitativa y cuantitativa. Los datos fueron recolectados por medio de cuestionarios semi estructurados aplicados a alumnos y profesores del curso, con el objetivo de mapear las dificultades más

recurrentes en la producción de textos académicos. Los resultados apuntan a que la mayoría de los alumnos que ingresan a este Magíster presentan dificultades con la escritura académica, no por el desconocimiento de los temas que se proponen estudiar, pero especialmente debido al poco dominio de las estructuras retóricas de los géneros académicos solicitados a lo largo del curso.

#### ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the characteristics of the academic text and the difficulties in producing this textual genre, reported by students of a Professional Master's course in Administration at a Higher Education Institution located in Pedro Leopoldo, Minas Gerais, Brazil. This study is characterized, in terms of purposes, as descriptive; in terms of means, it is a case study conducted through field research; and in terms of approach, it is characterized as qualitative and quantitative. The data were collected through semi-structured questionnaires applied to students and teachers of the course, with the aim of mapping the most recurrent difficulties in the production of academic texts. The results show that most of the students who enter this Master's program present difficulties with academic writing, not because of a lack of knowledge of the topics they intend to study, but especially due to a poor command of the rhetorical structures of the academic genres requested throughout the course.

## 1 INTRODUCCIÓN

La propuesta de esta investigación es discutir las características del texto académico y las dificultades demostradas por los alumnos de un curso de Magíster Profesional en Administración en una Institución de Enseñanza Superior localizada en Pedro Leopoldo, Minas Gerais, Brasil, en la producción escrita de diversos géneros textuales. La discusión de tales dificultades constituye el principal objeto del estudio en cuestión.

El Magíster Professional es una modalidad de curso en que se reciben profesionales egresados de los más variados cursos y que, preferencialmente, ya actúen en el mercado. Son bienvenidos en esa modalidad de Magíster profesionales que buscan completar su formación, quienes proponen como temas de sus investigaciones problemas observados en el cotidiano de las empresas en que actúan. En tal tipo de magíster, deben ser producidos algunos géneros académicos, tales como esquemas, resúmenes, reseñas, artículos, proyectos de investigación, relatos técnicos y, finalmente, la tesis.

Para lograr los objetivos propuestos, se busca situar el universo de la investigación desde una perspectiva holística, y revisar algunas ideas que se vinculan con el constructo de escritura académica, la cual es concebida como actividad social situada. Para ello, en primera instancia, se reflexionará sobre el concepto de género textual (Bakhtin, 1982 (1979)) y su relación con el entorno académico. Luego, desde el panorama del abordaje socioretórico del género textual que tiene en Swales (1990; 2004) y Bathia (1993), sus principales nombres, se discutirá el modelo de organización retórica propuesto por Motta-Roth (1995) y su relación con los propósitos comunicativos de los textos.

Dado este marco, se espera que este estudio pueda generar reflexiones sobre la relevancia de la enseñanza/aprendizaje de las estructuras retóricas en la producción textual en el ámbito de la academia.

## **2 EN TORNO A LA ESCRITURA ACADÉMICA**

La producción escrita es una actividad que hace parte del quehacer, tanto de los profesores como de los alumnos, así como de los demás actores circunscritos en el ámbito universitario. Según Castelló (2013), gran parte de los conocimientos que se elaboran en los entornos universitarios se vinculan por medio de textos que son leídos y producidos en formatos monológicos o dialógicos. Estos usos se denominan discurso académico, el cual es concebido en este contexto como instrumento para la construcción del conocimiento, y también de las relaciones que establece con las actividades realizadas en este medio.

La escritura ocupa un espacio de suma importancia en el contexto universitario debido a las funciones que cumple. Según Marinkovich (2013), la escritura se emplea en favor de la construcción del conocimiento, no obstante, su desempeño abarca un marco mucho mayor, ya que se encarga también de la transformación de este. Además, implica una práctica social, y por lo tanto engloba estudio, método y discurso.

En esta misma línea, Motta-Roth (2008) sostiene que los alumnos en contextos académicos participan en géneros, entendidos como actividades sociales institucionalizadas y discursivamente constituidas para la producción del conocimiento. Según la autora, la producción del conocimiento varía dependiendo del área y cada alumno elegirá el género que le convoca. En este sentido, el sujeto aprende a interactuar para aprender el lenguaje. En otras palabras, los alumnos deben observar cómo participan las personas de prácticas letradas para los propósitos de su área, es decir, aprenden a mirar el lenguaje desde una perspectiva informada.

En este sentido, cabe mencionar también a Bakhtín (1997), quien, con relación a los géneros discursivos, plantea que la escritura se avoca a propósitos específicos. Al situar tal postura en el medio universitario, es posible sostener que cada área de estudio es dirigida por un fin particular, lo cual se expresa mediante la escritura. Sobre eso tratará el punto posterior, la actividad discursiva y los géneros en la universidad.

## 2.1 SOBRE LA ACTIVIDAD DISCURSIVA Y LOS GÉNEROS EN LA UNIVERSIDAD

El discurso es, en primer lugar, entendido como actividad humana. Según Bakhtín (1997), lo anterior le atribuye las cualidades de amplitud y diversidad. El ser humano se comporta como un ente potencialmente creativo y manifiesta tal característica al interactuar con otros, por tanto, el sujeto conjuga sus capacidades de creación intrínsecas con lo aprendido en su medio y las emplea en dirección a los fines determinados por su entorno. En este caso, se alude a los propósitos del área discursiva y de estudio en la cual se encuentre inserto el individuo.

No obstante, esta variabilidad de conocimientos y multiplicidad del discurso sí puede ser sintetizada y dirigida. Esto se pone en evidencia en el ámbito universitario y su distribución por asignaturas, las cuales, para Marinkovich (2013) son espacios discursivos, retóricos y conceptuales con finalidades específicas. Además, las asignaturas son entendidas como epistemologías regionales, es decir, responden a áreas del conocimiento puntuales y que abarcan cierto tipo de método.

La actividad discursiva en el entorno académico se desarrolla en diferentes ámbitos o esferas comunicacionales. En cada esfera se dan distintas situaciones comunicativas y las formas del uso del lenguaje en cada una de ellas constituyen según Bakhtín (1997), los géneros discursivos. Los géneros considerados como construcciones sociales poseen una relativa estabilidad, pero a la vez mantienen su carácter dinámico. Al considerar las inagotables posibilidades de la actividad humana, en cada esfera de la praxis existe un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y aumenta a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera. Tal estabilidad permite a los estudiantes insertos en la comunidad académica negociar en cada situación comunicativa el tipo de participación requerida. (Bakhtín,1997).

En este sentido, el ámbito académico permite la práctica y la construcción de variados géneros discursivos (esquemas, resúmenes, reseñas, artículos, proyectos de investigación, relatos técnicos), los cuales demandan tipos de actividades con sus propios requerimientos que responden a múltiples situaciones en una misma esfera de actividad. La cultura académica es, por lo tanto, propiciadora de la construcción de los variados usos y tipos de géneros que se constituyen según sus propias modalidades de funcionamiento de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

En este contexto, según Castelló (2013) es fundamental que tanto alumnos como profesores manejen y compartan informaciones sobre las finalidades y significados de los textos producidos en la academia a fin de establecer su funcionalidad. En otras palabras, ambos actores necesitan tener claro el criterio de la

funcionalidad de la escritura para producir textos que, además de cumplir con una función epistémica, sean eficientes en lo que se pretende comunicar al tener en cuenta también a quienes van dirigidos (audiencia). Lo que la autora propone es tener presentes las situaciones que ejemplifican contradicciones y tensiones entre los sistemas de actividad en el momento de proponer las actividades de producción de diferentes géneros textuales.

En el contexto específico de la producción escrita en la academia, para Motta-Roth (2008) parece subsistir una postura unánime entre las variadas definiciones sobre el concepto de género como usos de lenguaje vinculados directamente a las actividades sociales. Además, de cierto grado de estabilidad en la forma, contenido y estilo.

La autora postula como fundamental que los alumnos aprendan cómo funcionan los géneros discursivos y con qué objetivos se plantean. De este modo serán capaces de construir su propia identidad y demarcar un posicionamiento en el discurso científico. La investigadora aboga aun sobre la necesidad de desarrollar tanto en los profesores como en los alumnos una conciencia socioretórica sobre las diferentes posibilidades que el discurso ofrece, lo cual proporcionará la creación de nuevas formas discursivas y oportunidades para la apropiación de textos y mejores posibilidades de interacción en el ámbito académico.

## 2.2 EL ABORDAJE SOCIORETÓRICO: ORGANIZACIÓN RETÓRICA Y PROPÓSITOS COMUNICATIVOS

En la definición de género discursivo planteada por Swales (1990), el criterio principal para el reconocimiento de un género es su propósito comunicativo. Sin embargo, existen dificultades en precisar este concepto debido a que no es de tan fácil reconocimiento como puede ser su forma. Por lo tanto, en una determinada comunidad discursiva en que los géneros son reconocidos por sus miembros puede ocurrir que los propósitos de los géneros no sean de todo compartidos. Aun así, la intención comunicativa juega un rol fundamental en el acercamiento socioretórico según este autor.

Además, para Swales (1990), es de suma importancia la generación de consciencia retórica en los estudiantes, ya que facilita y orienta la enseñanza. Esto implica que los alumnos se desempeñen en el ámbito académico de forma direccionada sobre la base del discurso. El valor pedagógico se ve incrementado a partir de un aprendizaje contextualizado y dirigido a la creación de conocimiento, el cual es pulido por medio de lo retórico.

El autor también propone que la estructura retórica posee varios beneficios, entre los cuales se mencionarán tres de gran relevancia. Entre ellos se destaca en primer lugar, la adquisición del control del metalenguaje en aquellos individuos que discuten en torno a las estructuras retóricas. También se sugiere que el elemento retórico provee al sujeto encargado de la entrega de contenido que va más allá que una metodología, es decir, le permite desenvolverse de forma más completa. Y, finalmente, el autor habla acerca del valor atribuido a lo retórico en la medida que permite una diferenciación en los métodos de enseñanza.

Por tanto, para Swales (1990) el punto crucial vinculado a la retórica es su función pedagógica y cómo esta se desarrolla en el ámbito de la enseñanza. Es siempre necesario realizar consideraciones respecto al público, el que, en este caso en particular la sala de clase y el estudiantado. Los alumnos son los receptores del conocimiento, el cual es enriquecido por los valores de la estructura retórica, y estos valores a su vez se pronunciarán al aplicarse y entenderse dentro de los géneros. De este modo será posible captar la atención de los estudiantes en la acción retórica y las organizaciones lingüísticas referidas a ella.

Considerando estos planteamientos, Swales (1990, 2004) propone el estudio del género a partir de las movidas retóricas las que básicamente se refieren a la operacionalización de un texto en segmentos específicos identificando a la vez propósitos comunicativos particulares. Por lo tanto, el fin del análisis de las movidas retóricas es determinar, por medio de la categorización de diversas unidades, los propósitos comunicativos de cada una de ellas. Para Parodi (2010) la organización de las movidas de un género es controlada por los propósitos comunicativos subyacentes, los que se articulan progresivamente en un todo que se realiza de forma lingüística.

En concordancia con este punto de vista, Bhatia (1993) plantea que el género es un ejemplo de realización de un propósito comunicativo específico en que se utilizan conocimientos convencionales de los recursos discursivos y lingüísticos. Bhatia adopta la propuesta metodológica de Swales, la cual considera los géneros textuales como un conjunto de movimientos retóricos con propósitos comunicativos y plantea dos presupuestos importantes: la negociación social presente en la construcción de los géneros y el control de los mismos por las prácticas sociales. Aunque estos dos puntos no serán discutidos en este estudio, es interesante reflexionar sobre los géneros como instrumentos de legitimización de una determinada manifestación textual sobre otra en una determinada comunidad discursiva.

De los postulados propuestos por Bahtia (1993) para la discusión de los niveles que se refieren a la descripción de los géneros se destaca en el presente estudio los asociados y dependientes de contextos socioretóricos que están en congruencia con el modelo propuesto por Swales (1990, 2004). Este modelo ha sido aplicado con algunas adaptaciones por Motta-Roth (1995) en análisis de diferentes géneros textuales en la academia. El tratamiento de las unidades retóricas y su relación con la construcción de los géneros textuales es el eje central que la investigadora busca desarrollar en sus estudios.

Para alumnos de postgrado, así como para investigadores iniciantes, Motta- Roth (2008) defiende que el concepto de red de géneros desarrollado por Swales (2004) es fundamental, ya que ayuda a entender cómo cada texto cumple su parte en esta red y como los textos en conjunto delimitan las actividades del grupo social. De esta forma, para la autora, el sistema resulta de la historia de todos los eventos discursivos que se caracterizan en géneros distintos. Además, agrega que un alumno de postgrado con dominio de lo que es el sistema de interacciones sociales y de la intertextualidad existente entre los géneros, será capaz de producir textos más adecuados y posicionarse con más propiedad en la interacción académica. (Motta-Roth, 2001).

Otro concepto discutido por Motta-Roth (2008) en el contexto de la aproximación socioretórica para el estudio de los géneros discursivos es el estímulo a la autoría. En este contexto, la dinámica y constitución de la autoría entendida como las elecciones de los alumnos que incluyen desde el objetivo de la escritura, el contenido y el estilo del texto, su público objetivo; identifica la necesidad de escribir y empodera al productor del texto, ayudándolo a construir su identidad de autor a medida que proyecta un lector potencial. En este sentido, el rol del profesor sería el de crear las condiciones para que los alumnos produzcan textos que además de circular en distintos medios, puedan ser publicados. Es decir, cabe al profesor ampliar el contexto, el soporte y la audiencia a quien va dirigido el texto del alumno.

Esta forma de pensar la adquisición de los géneros articula la cuestión de su funcionamiento en las acciones del lenguaje a la noción de orientación de la acción discursiva, que definiría, en cada situación interactiva, la configuración lingüística más adecuada. Visto bajo este prisma, el género es definido por Schneuwly (1994) como un *megainstrumento* en la medida en que puede ser considerado “...como una configuración estabilizada de varios subsistemas semióticos...” (lingüísticos y paralingüísticos) que nos permiten actuar en diversas situaciones de comunicación (SCHNEUWLY 1994, p.28).

El uso cada vez más eficiente de este megainstrumento por los sujetos en su proceso de desarrollo es discutida por el autor al retomar el concepto de géneros primarios y secundarios, propuesto por Bakhtin (2003), lo que ayuda a percibir modos de apropiación y desarrollo de la utilización de los géneros. Más específicamente, Schneuwly (1994) discute el proceso de la adquisición de los géneros secundarios, objeto de análisis de este estudio, colocando énfasis en que ellos no están ligados de manera inmediata a una situación de comunicación como los géneros primarios y que, por este motivo tal adquisición, aunque se apoye totalmente sobre el sistema de los géneros primarios, se procesa a partir de la ruptura o, en las palabras del autor, de una verdadera revolución de este sistema. Esta revolución consistiría en la “autonomización de niveles de operación de lenguaje y posibilidades incrementadas de un control consciente y voluntario; posibilidad de elección en estos diferentes niveles, en especial de la perspectiva enunciativa, de unidades lingüísticas diversas, de planos de texto; posibilidad de combinación libre de géneros y de tipos” (SCHNEUWLY 1994, p. 36).

Sobre la base de este marco teórico, cabe destacar que en esta investigación se buscó analizar cómo los sujetos participantes de una esfera discursiva académica enfrentan los desafíos de producir sus textos al atender demandas lingüísticas y textuales muy específicas. Se tuvo como propósito, por lo tanto, llevar a los participantes de la investigación a una reflexión sobre sus dificultades al producir sus textos por medio de la metodología descrita en la próxima sección.

### 3 METODOLOGÍA

A fin de lograr los objetivos propuestos en este estudio, y con base en la discusión teórica de la sección anterior, se realizó una investigación descriptiva. Este tipo de estudio, como afirma Gil (2010, p.



56) "tiene como objetivo primordial la descripción de las características de determinada población o fenómeno o, entonces, el establecimiento de relaciones entre variables". En cuanto a los medios, según los criterios propuestos por Vergara (2016), esta investigación puede ser clasificada como un estudio de caso, teniendo en vista que el objeto de estudio será una institución de enseñanza superior (IES) privatizada ubicada en la región metropolitana norte de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Según afirma Vergara (2004, p. 49), el estudio de caso "está circunscrito a una o pocas unidades [...]".

Con relación al abordaje, se trata de una pesquisa cuantitativa. Para ello, fueron utilizados dos tipos de cuestionario, uno para los alumnos y otro para los profesores del Programa, ambos disponibilizados por un link de acceso a la plataforma *google forms*.

La población de esta investigación son los alumnos y profesores del curso de Magíster en Administración de FPL Educacional, el cual funciona desde 2000. La Institución que mantiene este Magíster completa 50 años en 2017. Inicialmente se enfocaba en la formación de profesores para actuar en la Enseñanza Fundamental, posteriormente ingresó en el área gerencial y hoy ofrece los cursos de Administración, Ciencias Contables, Gestión Comercial y Logística, además del curso de Derecho. En este período, ya fueron defendidas cerca de 800 tesis; el cuerpo docente del curso es altamente calificado, constituido de Doctores y Post Doctores. La muestra se compone de alumnos regulares o de disciplinas aisladas que frecuentaron las disciplinas Redacción Académica y/o Metodología de la Enseñanza Superior, ministradas por una de las autoras de este estudio. La selección de los respondientes fue realizada por conveniencia, al enviar el link del cuestionario a los alumnos presentes en la lista de e-mails de la profesora (298 direcciones).

Para estos alumnos (egresados o no), que cursaron las disciplinas de 2010 al primer semestre de 2017, fue enviado el primer cuestionario. El segundo fue enviado a los 14 profesores del Programa de Magíster de la Institución también por la herramienta *google forms*. Estos cuestionarios se dividieron en dos bloques: en el primero, buscaron informaciones que caracterizasen a los respondientes: sexo; rango etario; área de actuación profesional; naturaleza del cargo/carera actual; relación con el Magíster – alumno o ex-alumno; géneros que produjo/produce a lo largo del Magíster.

En el cuestionario dirigido a los profesores, además de las informaciones sobre sexo, rango etario, área de actuación profesional y naturaleza del cargo/carrera actual, se solicitó que los docentes informasen también el tiempo de actuación en Programas de Post-Grado como orientadores de trabajos académicos. La opción por cuestionar también a los profesores se dió debido a la posibilidad de que ellos, como orientadores de los alumnos en las producciones de textos académicos, fuesen capaces de contribuir con una mirada crítica construída a lo largo de la práctica docente de solicitar y evaluar textos académicos.

En el segundo bloque, en ambos cuestionarios, se presentó una Tabla en la que fueron listados algunos aspectos de la producción de textos, clasificados en *Aspectos gramaticales* y *Aspectos textuales*. Esta clasificación se sostuvo en las discusiones de Garcez (2008). En su trabajo, la autora presenta una

propuesta de evaluación de textos, en la cual sugiere que los textos producidos por los alumnos pueden ser evaluados al tomar en cuenta estos aspectos. La Tabla 1 consiste en una adaptación de la propuesta de Garcez (2008), agregadas las discusiones de Motta-Roth (2010) y fue incluida en los cuestionarios, tanto de alumnos como de profesores. Se solicitó que los participantes de la pesquisa identificaran el grado de dificultad encontrado en cada aspecto o etapas de la producción de textos académicos en una escala de 1 a 5, en que 1 corresponde a ninguna dificultad y 5 a mucha dificultad. Este método permitió la cuantificación de las informaciones, y facilitó su análisis y clasificación desde el punto de vista estadístico.

Tabla 1 – Aspectos de la producción de textos académicos

<b>1 Aspectos gramaticales</b>	1	2	3	4	5
1.1 Ortografía					
1.2 Acentuación					
1.3 Puntuación					
1.4 Concordancia (nominal y verbal)					
1.5 Regencia (uso adecuado de preposiciones)					
1.6 Uso y colocación de pronombres					
1.7 Adecuación a las normas (ABNT/ APA)					
<b>2 Aspectos textuales</b>					
2.1 Construcción adecuada de frases y períodos.					
2.2 Uso adecuado de elementos que relacionan segmentos textuales de cualquier extensión (períodos, párrafos, secuencias textuales o porciones mayores del texto) que contribuyen para la organización y apreensión del sentido del texto (conjunciones, adverbios, preposiciones etc.).					
2.3 Uso de vocabulario adecuado al texto académico.					
2.4 Construcción de la estructura retórica de cada género producido (conocimiento de las partes y de cómo se construye un resumen, una reseña, un proyecto, una tesis...).					
2.5 Presentación de citas directas (literales) integradas al texto.					
2.6 Presentación adecuada de citación indirecta (citación libre o paráfrasis), evitando el plagio y manteniendo la esencia de la idea del autor citado.					
2.7 Introducción de las citas de diferentes y variadas formas, además de las expresiones “Según A”; “Para B”; “De acuerdo con C”; “Consonante D”.					
2.8 Uso del tiempo verbal adecuado para introducir las citas (presente, pasado, futuro).					
2.9 Uso de verbos de citación adecuados y variados (considerando el grado de objetividad/subjetividad, neutralidad/avaliabilidad de estos verbos) .					
2.10 Uso adecuado de elementos lingüísticos para garantizar el carácter impersonal del texto académico.					

Fuente: adaptada por las autoras a partir de Garcez (2005) y Motta-Roth (2010).

Después de la presentación de la Tabla se solicitó que los respondientes, tanto profesores como alumnos, agregaran alguna dificultad que no hubiese sido contemplada en las cuestiones anteriores. Estos textos serán considerados en el abordaje cualitativo de la investigación utilizada a fin de garantizar mayor profundidad en las cuestiones pertinentes a los objetivos trazados para este estudio.



## 4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección, los datos de la pesquisa serán presentados, analizados y discutidos, con base en el objetivo propuesto, saber identificar las dificultades de alumnos de Post-Grado en producir géneros textuales académicos, especialmente en lo que se refiere a la acción retórica y las organizaciones lingüísticas con relación a ella. Los datos presentados fueron generados por la propia plataforma en que se respondieron los cuestionarios.

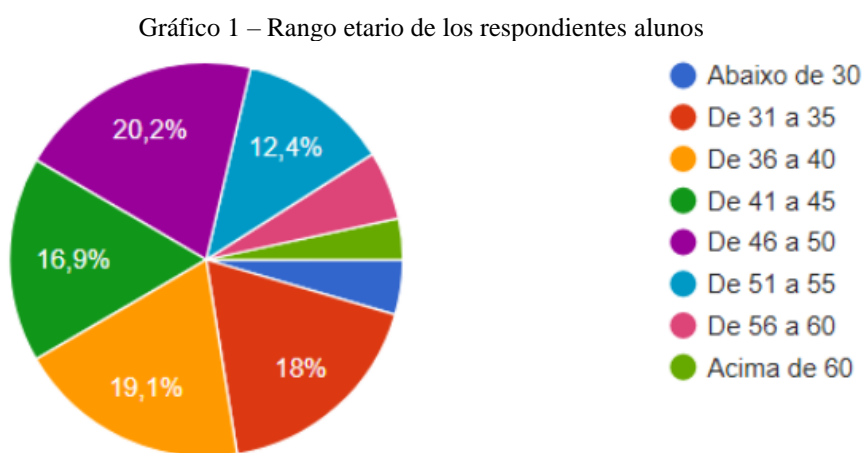
### 4.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS RESPONDIENTES

En esta sección, serán presentados los datos referentes a la caracterización de los respondientes, primeramente de los alumnos y, en seguida, de los profesores.

#### 4.1.1 Caracterización de los alumnos

El instrumento de pesquisa fue enviado a 298 alumnos. El cálculo estadístico, apunta a que, en una muestra poblacional de 298 individuos, para obtener 5% de margen de error, serían necesarias 60 respuestas. La presente investigación obtuvo 89 respuestas, superando el límite necesario para utilización de este margen.

El primer bloque del cuestionario consistió en preguntas que tenían como objetivo la caracterización de los respondientes. Los resultados apuntaron a que 46,6% son todavía mestrandos y 53,4% ya concluyeron el curso; de estos 7,3% concluyeron en 2010; 29,3% en 2011; 9,8% 2012; 8,5 en 2014; 17,1% en 2015; 12,2% en 2016 e 12,2% en 2017. Con relación al sexo, se apuró que 52,8% de los respondientes son del sexo masculino y 47,2% del sexo femenino. La información sobre el rango etario de los respondientes puede ser visualizada en el Gráfico 1:



Fuente: datos de la pesquisa (2017).

Los datos apuntan a que hay concentración de respondientes entre los rangos etarios de 31 a 55 años, lo que caracteriza una población en plena actividad profesional. De hecho, al ser cuestionados sobre sus actividades profesionales, 66,3% apuntaron estar involucrados con el área de la Educación (especialmente profesores universitarios o de cursos técnicos); 16,9% actúan en el área de Finanzas; 14,6% en el área de Gestión de Personas; otros 14,6% en el área de Estrategia; 7,9% Marketing; 4,5% en el área de Producción y 3,4% en el área de Logística. La superposición de estos porcentajes se debe al hecho de que la mayoría de los respondientes acumula cargos de docencia a cargos en empresas y negocios propios: son empresarios, consultores o ejecutivos.

En cuanto a la naturaleza del cargo o actividad actual, 58,4% afirmaron que ejercen actividades gerenciales como supervisores, coordinadores, gerentes y directores; 55,1% ejercen actividades académicas y 3,4% actividades operacionales. Nuevamente, la superposición se refiere a profesionales que actúan en educación, pero también ejercen, paralelamente, otra actividad profesional.

#### **4.1.2 Caracterización de los profesores**

De los 14 profesores del Programa, 12 respondieron al cuestionario, que tenía básicamente la misma estructura del cuestionario presentado a los alumnos con pequeñas variaciones (una cuestión sobre tiempo de trabajo en el Magíster en enfoque y tiempo de actividades de orientación de trabajos académicos). De entre estos profesores, 9 son del sexo masculino y 3 del sexo femenino. El rango etario está distribuido de la siguiente forma: 4 profesores tienen más de 60 años; 5 están entre los 41 y 55 años y 3 tienen entre 56 y 60 años. Respecto a la formación, 2 tienen Doctorado en Administración; 1 en Economía; 2 en Letras; 2 en Marketing; 1 en Ciencias Sociales; 3 en Finanzas y 1 en Gestión de Personas. En lo que se refiere al área de acción, 5 afirmaron actuar en el área de la Educación, 3, en el área de Finanzas, 1 en Marketing, 1 en Gestión de Personas, 1 en Inteligencia Competitiva, 1 en Estrategia. Sobre las indagaciones de la naturaleza del cargo/carrera actual, todos afirmaron ejercer actividades relacionadas con la Educación; 5 afirmaron ejercer también actividades gerenciales.

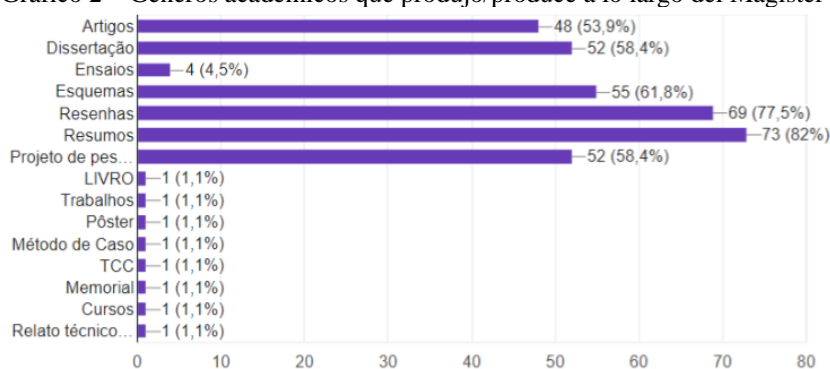
Sobre el tiempo de actuación en el curso de Magíster en enfoque, 3 afirmaron actuar hace más de 15 años; 4 entre 6 y 10 años y 5 entre 1 y 5 años. El tiempo de actuación en Programas de Post-Grado, orientando trabajos académicos varía de la siguiente forma: 3 actúan hace más de 25 años; 2 actúan entre 21 y 25 años; 4 actúan entre 11 y 15 años y 3 actúan entre 6 y 10 años. Cabe resaltar que los profesores que respondieron a la pesquisa actúan en otros programas de Post-Grado ya sea como docentes, o como participantes de bancas de trabajos de conclusión de Magíster y Doctorado, lo que les garantiza una visión privilegiada de los textos y de los aspectos problemáticos de las producciones de los alumnos.

## 4.2 PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS: GÉNEROS Y ASPECTOS GRAMATICALES

Aunque alumnos y profesores admitan que hay problemas en los textos producidos para la academia, la identificación de estos problemas y de su naturaleza no es tarea fácil. Esta investigación se enfocó en la clasificación de estos problemas, con el propósito de ofrecer subsidios para percibir en qué aspectos estos se concentran. De esta forma, esta sección se inicia con la identificación de los géneros más solicitados y producidos por los alumnos participantes de la pesquisa para, en seguida, buscar donde están las dificultades más importantes para la producción de estos textos.

El segundo bloque del cuestionario se refiere a la producción de textos académicos. La primera pregunta tuvo como objetivo mapear los géneros académicos que los alumnos produjeron o todavía producen. Las respuestas a esta pregunta están expresadas en el Gráfico 2:

Gráfico 2 – Géneros académicos que produjo/produce a lo largo del Magíster

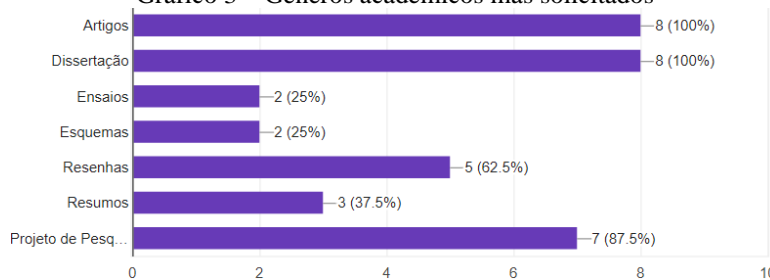


Fuente: Datos de la pesquisa (2017).

Los datos apuntan que el género más producido es el Resumen (82%), seguido por la Reseña (77,5%), por los Esquemas (61,8%), Proyectos de Pesquisa y Tesis (58,4%) y Artículos (53,9%). Estos datos se justifican por la alta demanda de géneros utilizados para el registro de lectura (Esquemas, Resúmenes y Reseñas) y por la exigencia de presentar un Proyecto de Pesquisa, el cual se transformará en la Tesis, que es el trabajo de conclusión de curso exigido en este Magíster. Posteriormente, los alumnos deben presentar al Programa un artículo académico para la publicación.

Se presentan a seguir, los géneros textuales solicitados con frecuencia por los profesores (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Géneros académicos más solicitados



Fuente: Datos de la pesquisa (2017).

Como se puede notar, todos los profesores afirmaron solicitar la producción de artículos, Proyecto de Pesquisa y Tesis; 17,0% afirmaron solicitar la producción de ensayos, 17,0% de esquemas, 42,0% de Reseñas y 25% de Resúmenes. En este ítem también hay superposición de datos, ya que es común que el profesor solicite la producción de más de un género durante el curso.

#### 4.3 PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS: ASPECTOS GRAMATICALES

El segundo bloque de los cuestionarios, tanto de los alumnos, como de los profesores, consistió en la presentación de los aspectos gramaticales y textuales, y se solicitó que fuesen identificadas las dificultades con relación a cada uno de estos aspectos. Como fue mencionado, los respondientes deberían marcar, en una escala de 1 a 5, el grado de dificultad en relación al dominio del aspecto presentado, en que 1 corresponde a ninguna dificultad y 5 a mucha dificultad. Para facilitar la visualización, estos datos fueron organizados en Tablas. La Tabla 2 se refiere a las respuestas de los alumnos y los valores están presentados en valores porcentuales.

Tabla 2 – Dificultades en la observación de los aspectos gramaticales - alumnos

<b>1 Aspectos gramaticales</b>	1	2	3	4	5
1.1 Ortografía	29,2	36	20,2	13,5	1,1
1.2 Acentuación	38,6	33	19,3	8	1,1
1.3 Puntuación	21,3	40,4	24,7	10,1	3,4
1.4 Concordancia (nominal y verbal)	19,1	46,1	21,3	12,4	1,1
1.5 Regencia (uso adecuado de preposiciones)	21,3	32,6	30,3	13,5	2,2
1.6 Uso y colocación de pronombres	23,6	38,2	28,1	7,9	2,2
1.7 Adecuación a las normas (ABNT/APA)	11,4	17	35,2	27,3	9,1

Fuente: datos de la pesquisa (2017).

Como se puede visualizar en la Tabla 2, los alumnos evalúan que sus dificultades respecto a los aspectos gramaticales de los textos se concentran en los puntos de 1 a 3 de la escala. Esto significa que ellos reconocen presentar dificultades bajas y medianas en cuanto al dominio de estos aspectos en sus textos. Las respuestas son compatibles con el grado de escolaridad de los respondientes, pues incluso entre los que aún hacen el Magíster, hay muchos que ya hicieron un curso de Post-Grado y/o son profesores. Se supone, por lo tanto, que hayan superado las mayores dificultades relativas a estos aspectos en la producción de textos escritos. También se debe señalar que aspectos responsables por la organización sintáctica de los textos, como la puntuación, la concordancia, la regencia y el uso y colocación pronominal son los que presentan más dificultades para los productores de textos.

Con el fin de captar la impresión de los profesores sobre la producción de géneros académicos por los alumnos, la misma pregunta les fue presentada y, de la misma forma, deberían señalar en una escala el grado de dificultad que observaban en los textos de los alumnos en los aspectos en cuestión. La Tabla 3 presenta el resultado de la visión de los profesores con relación a estos ítems. Los valores también están presentados en números porcentuales.

Tabla 3 – Dificultades en la observación de aspectos gramaticales – profesores

<b>1 Aspectos gramaticales</b>	1	2	3	4	5
1.1 Ortografía	12,5	-	25	50	12,5
1.2 Acentuación	0	12,5	50	25	12,5
1.3 Puntuación	0	12,5	12,5	75	0
1.4 Concordancia (nominal y verbal)	0	0	25	62,5	12,5
1.5 Regencia (uso adecuado de preposiciones)	0	12,5	37,5	7,5	12,5
1.6 Uso y colocación de pronombres	0	12,5	37,5	50	-
1.7 Adecuación a las normas (ABNT/APA)	0	12,5	37,5	-	50

Fuente: datos de la pesquisa (2017).

Los datos expresados en la Tabla 3 apuntan a que, en la visión de los profesores, las dificultades presentadas por los alumnos en sus textos se sitúan en los ejes de mayor dificultad, en contraste con los resultados de la evaluación de los alumnos sobre sus propias producciones, que se concentran en los niveles 2 y 3. Para los profesores, estas dificultades están en los niveles 3, 4 y 5, concentrándose también en los aspectos que se relacionan con la construcción sintáctica de los textos (puntuación, concordancia, regencia, uso y colocación de pronombres), además de la adecuación a las normas de organización de trabajos académicos, que son muy específicas para textos de estos géneros.

Un breve análisis de los resultados parece apuntar al hecho de que problemas de microestructura, como ortografía y acentuación, ya están solucionados por los alumnos. En este punto, parece pertinente señalar que la puntuación, evaluada por 75% de los profesores como un elemento de dificultad por parte de los alumnos, merecería un tratamiento más sistematizado en las disciplinas de producción de textos en los cursos de graduación y Post-Grado, ya que el conocimiento de las reglas de puntuación podría ayudar a los alumnos en la organización sintáctica de sus textos. Al mismo tiempo, la concordancia, la regencia y la colocación pronominal merecen todavía algunos cuidados por parte de los profesores.

En conclusión, el análisis de los datos de la pesquisa relativos a los *aspectos gramaticales* presenta puntos importantes para el trabajo con la producción de textos en cursos de Post-Grado al considerar que estos están fuertemente ligados a los aspectos textuales de las producciones escritas, discutidos en la próxima sección.

#### 4.4 PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS: ASPECTOS TEXTUALES

El segundo aspecto de la producción de textos enfocado en la investigación se refiere a aquellos relacionados con la construcción de la coherencia y cohesión textuales y también a la construcción de la estructura retórica de los géneros académicos (Motta-Roth, 2010). La Tabla 4 presenta los resultados vinculados con la visión de los alumnos sobre su desempeño en estos aspectos.

Tabla 4 – Dificultades en la observación de aspectos textuales - alumnos

<b>2 Aspectos Textuales</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.1 Construcción adecuada de frases y períodos.	12,5	42	33	11,4	1,1
2.2 Uso adecuado de elementos que relacionan segmentos textuales de cualquier extensión (períodos, párrafos, secuencias textuales o porciones mayores del texto) que contribuyen para la organización y aprensión del sentido del texto (conjunciones, adverbios, preposiciones etc.).	13,5	33,7	34,8	16,9	1,1
2.3 Uso de vocabulario adecuado al texto académico.	17	35,2	31,8	10,2	5,7
2.4 Construcción de la estructura retórica de cada género producido (conocimiento de las partes y de cómo se construye un resumen, una reseña, un proyecto, una tesis...).	5,6	28,1	44,9	15,7	5,6
2.5 Presentación de citas directas (literales) integradas al texto.	16,9	28,1	25,8	21,3	7,9
2.6 Presentación adecuada de citación indirecta (citación libre o paráfrasis), evitando el plagio y manteniendo la esencia de la idea del autor citado.	17	26,1	23,9	25	8
2.7 Introducción de las citas de diferentes y variadas formas, además de las expresiones “Según A”; “Para B”; “De acuerdo con C”; “Consonante D”.	14,6	29,2	34,8	14,6	6,7
2.8 Uso del tiempo verbal adecuado para introducir las citas (presente, pasado, futuro).	22,5	41,6	25,8	7,9	2,2
2.9 Uso de verbos de citación adecuados y variados (considerando el grado de objetividad/subjetividad, neutralidad/avaliabilidad de estos verbos).	11,4	44,3	25	15,9	3,4
2.10 Uso adecuado de elementos lingüísticos para garantizar el carácter impersonal del texto académico.	15,7	31,5	31,5	18	3,4

Fuente: datos de la pesquisa (2017).

Con relación a la construcción de los aspectos textuales, los datos de la pesquisa apuntan a que, en la visión de los alumnos, las dificultades son bajas (2) o medianas (3). La construcción adecuada de frases y períodos no es un problema para 12,5% de los respondientes, pero 36,5% admiten tener dificultades en



esta tarea. La construcción de la cohesión textual (ítem 2.2 de la Tabla) se presenta como un desafío para los alumnos, ya que 86,4% consideraron que tienen dificultades de media a alta en este punto. La utilización de vocabulario adecuado al texto académico, que puede ser considerado un aspecto relativo al género, presenta como problema de alguna dificultad para 35, 2% y de mediana dificultad para 31,8% de los respondientes. En cuanto a la incorporación de citas de otros autores en sus textos, utilizando verbos adecuados, los datos sugieren que los alumnos admiten tener alguna dificultad, situándolas entre los ejes 2 y 3; esta dificultad es especialmente marcante en lo que se refiere a la presentación adecuada de citas. También la mantención de la impersonalidad, generalmente requerida en los géneros académicos, representa cierta dificultad para ellos.

En complementación del análisis de los aspectos textuales de las producciones de los alumnos, la Tabla 4 presenta la visión de los profesores sobre el desempeño de los alumnos en estos mismos ítems.

Tabla 4 – Dificultades en la observación de aspectos textuales - profesores

<b>2 Aspectos Textuales</b>	1	2	3	4	5
2.1 Construcción adecuada de frases y períodos.	-	-	50	50	-
2.2 Uso adecuado de elementos que relacionan segmentos textuales de cualquier extensión (períodos, párrafos, secuencias textuales o porciones mayores del texto) que contribuyen para la organización y aprehensión del sentido del texto (conjunciones, adverbios, preposiciones etc.).	-	-	37,5	25	37,5
2.3 Uso de vocabulario adecuado al texto académico.	-	-	37,5	50	12,5
2.4 Construcción de la estructura retórica de cada género producido (conocimiento de las partes y de cómo se construye un resumen, una reseña, un proyecto, una tesis...).	-	-	-	62,5	37,5
2.5 Presentación de citas directas (literales) integradas al texto.	-	12,5	25	50	12,5
2.6 Presentación adecuada de cita indirecta (cita libre o paráfrasis), evitando el plagio y manteniendo la esencia de la idea del autor citado.	-	-	25	62,5	12,5
2.7 Introducción de las citas de diferentes y variadas formas, además de las expresiones “Según A”; “Para B”; “De acuerdo con C”; “Consonante D”.	-	-	37,5	50	12,5
2.8 Uso del tiempo verbal adecuado para introducir las citas (presente, pasado, futuro).	-	-	62,5	37,5	-
2.9 Uso de verbos de cita adecuados y variados (considerando el grado de objetividad/subjetividad, neutralidad/avaliabilidad de estos verbos) .	-	-	25	62,5	12,5
2.10 Uso adecuado de elementos lingüísticos para garantizar el carácter impersonal del texto académico.	-	-	25	62,5	12,5

Fuente: datos de la pesquisa (2017).

Contrariamente a la visión de los alumnos, los profesores participantes de la pesquisa evalúan que hay grandes dificultades en la observación de los aspectos textuales abordados. Para todos los profesores, estas dificultades se sitúan en los ejes de 3 a 5, es decir, son dificultades medianas y altas. Ningún profesor consideró que los alumnos no tengan dificultades en la observación de los aspectos abordados (eje 1) y solo un profesor consideró que tengan poca dificultad en la presentación de citas directas (ítem 2.5). En otros aspectos, de acuerdo con la percepción de los profesores, hay problemas serios que necesitan ser enfrentados con relación a la producción de textos académicos por los alumnos de los cursos de Post-Grado.

Otra vez, aquí se percibe que la organización sintáctica de las frases y párrafos acrecido del desconocimiento de ciertas acciones esperadas en los textos académicos (uso de citas, uso de

vocabulario específico, uso de estrategias de impersonalización del texto, entre otras) traen problemas que dificultan la inserción de quien redacta en la esfera discursiva académica. Consecuentemente, discursos con problemas en su organización acaban por perjudicar la fuerza argumentativa de estos textos.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Al concluir esta investigación es necesario que algunas cuestiones sean enfrentadas por todos los que se involucran con la enseñanza de la producción de textos, especialmente de los géneros académicos.

La primera de ellas es que no se puede actuar en relación a problemas sobre los cuales se tiene poca información o sobre los que no existe un entendimiento suficiente. Uno de los objetivos de esta pesquisa fue, exactamente, intentar entender la naturaleza de las cuestiones que se enfrentan con los problemas en los textos de los alumnos de graduación y de Post-Graduación. En este sentido, se evalúa que, al mapear los aspectos gramaticales y textuales que se constituyen en desafío para los alumnos, es posible elaborar estrategias que los ayuden a enfretar tales complicaciones.

Aquí cabe destacar una observación más enfática sobre la necesidad de que se discutan, aún en los cursos de Post-Graduación, problemáticas básicas, como puntuación, concordancia y regencia, para mostrar en textos reales los prejuicios de sentido que la mala gerencia de estas convenciones puede acarrear a los textos y que sean escritos por los alumnos.

La segunda cuestión que se coloca es: Conociendo los problemas, ¿qué metodologías deben utilizarse para que se realice un trabajo más productivo en este campo? Una de ellas, a nuestro parecer, sería colocar al alumno en contacto con textos prototípicos del género que se producirá. Tal estrategia puede ser bastante útil desde que no se consideren los textos presentados como modelos o como las únicas estructuras que deben ser seguidas invariablemente. La discusión sobre la estructura retórica de diversos géneros se ha mostrado particularmente útil y productiva en las clases de Redacción Académica del curso en enfoque.

Esta propuesta confluye con las discusiones presentadas por Motta-Roth (2008), para quien la definición de la estructura retórica de los géneros que han de producirse debe ser discutida al mismo tiempo en que se discute el contexto socio-retórico en que se producen textos académicos: sus objetivos, audiencia y otros elementos que terminan por definir la configuración lingüística de los escritos.

Como limitación de esta investigación, pueden apuntarse la falta de una vertiente cualitativa, la cual podría contribuir en el sentido de colocar en evidencia ciertos conceptos que pueden ser desconocidos a los alumnos y profesores participantes de la pesquisa. De este modo, se sugiere que se realice un estudio cualitativo sobre el tema, a través de una entrevista semi-estructurada u otra metodología adecuada para favorecer la apreensión de los conceptos abordados. También sería útil analizar textos producidos por los respondientes, para verificar los aspectos que de hecho requieren más trabajo en las disciplinas de Redacción de Textos Académicos.

## REFERENCIAS

- (BAKHTIN, 1982 (1979)). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp. 248-293. (Orig. Ruso: *estetika slovesnogo tvorchestva*, Izdatel stevp iskusstvo, 1979).
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 1997
- BHATIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman, 1993.
- CASTELLÓ, M.B. La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia Universitaria* . Vol.11 (1). Enero- abril 2013-17-36.ISSN:1887-4592, 2013.
- MARINKOVICH, J. La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Revista signos. estudios de Lingüística* ISSN 0718-0934 © 2014 PUCV, Chile • DOI: 10.4067/S0718-09342014000100003 • 47(84) 40-63, 2013.
- MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures= a genre-based study of academic book reviews in linguistics> chemistry and economics*. 1995. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianapolis.
- \_\_\_\_\_. *Termos de elogio e crítica em resenhas acad!micas em lingüística, química e economia*. *Intercambio*, n; 6, 1997. Disponível em: [Xhttp://www.intercambio.f2s.com/06index.htm](http://www.intercambio.f2s.com/06index.htm)Z Acesso em: 20 jun. 2000.
- MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>>. Acesso em: .
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 2004.