

Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado

Sociodiscursive difficulties for academic writing in undergraduate and postgraduate university students

Dificuldades sociodiscursivas na escrita académica em estudantes universitários de graduação e pós-graduação

Marco Rossi Peralta

Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina

marcorossiperalta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7187-7876>

Resumen

La escritura académico-científica representa un desafío para el desarrollo de las trayectorias tanto de estudiantes universitarios de grado como de posgrado. Este trabajo tiene por objeto analizar dificultades para la escritura académica en un grupo de estudiantes de pregrado y posgrado de diversas disciplinas que cursaron un taller de cuatro meses de duración enfocado en el tema, a través de la modalidad virtual, entre los años 2021 y 2022. Se realizó un análisis de textos académicos y testimonios metadiscursivos de los participantes registrados durante la interacción pedagógica que se complementaron con entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que las dificultades para la escritura académica se asocian a distintas dimensiones del proceso: el conocimiento de las características de los géneros discursivos académicos y científicos (estructura retórica y objetivos socio comunicativos), la inmersión de los universitarios en los procesos de socialización de cada género, las representaciones sobre la escritura dentro de un área disciplinar determinada, el entrenamiento en la escritura de textos argumentativos en general (por ejemplo, la dificultad para identificar y mantener el hilo argumental) y académicos en particular (normas de citado). Se concluye que el escenario descrito requiere tanto de intervenciones pedagógicas como de iniciativas institucionales o comunitarias.

Palabras clave: escritura académica; enseñanza de la escritura; dificultades sociodiscursivas; educación virtual; géneros discursivos.

Abstract

Academic-scientific writing represents a challenge for the development of the trajectories of both undergraduate and graduate students. This paper aims at analyzing difficulties in academic writing in a group of undergraduate and postgraduate students from different disciplines who attended a four-month virtual workshop focused on the issue between 2021 and 2022. An analysis of academic texts and metadiscursive testimonies of the participants registered during the pedagogical interaction is carried out, which are complemented by semi-structured interviews. The results show that difficulties in academic writing are associated with different dimensions of the process: knowledge of the characteristics of academic and scientific discursive genres (rhetorical structure and socio-communicative objectives); the immersion of university students in the socialization processes of each genre; representations about writing within a given disciplinary area; training in the writing of argumentative texts in general (for example, difficulty in identifying and maintaining the argumentative thread) and academic texts in particular (citation standards). It is concluded that the scenario described above requires both pedagogical interventions and institutional or community initiatives.

Keywords: academic writing; teaching of writing; sociodiscursive difficulties; virtual education; discursive genres.

Resumo

A redação acadêmico-científica representa um desafio para o desenvolvimento das carreiras de estudantes universitários de graduação e pós-graduação. O objetivo deste trabalho é analisar as dificuldades na escrita acadêmica num grupo de estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes disciplinas que participaram num workshop virtual de quatro meses sobre o tema entre 2021 e 2022. É realizada uma análise de textos acadêmicos e depoimentos metadiscursivos dos participantes registrados durante a interação pedagógica que foram complementados com entrevistas semi-estruturadas. Os resultados mostram que as dificuldades na escrita acadêmica estão associadas a diferentes dimensões do processo: conhecimento das características dos gêneros discursivos acadêmicos e científicos (estrutura retórica e objetivos sócio-comunicativos); a imersão dos estudantes universitários nos processos de socialização de cada gênero; representações sobre a escrita dentro de uma determinada área disciplinar; formação em escrita de textos argumentativos em geral (por exemplo, dificuldade em identificar e manter o fio condutor da argumentação) e textos acadêmicos em particular (normas de citação). Conclui-se que o cenário descrito acima requer tanto intervenções pedagógicas quanto iniciativas institucionais ou comunitárias.

Palavras-chave: escrita acadêmica; ensino da escrita; dificuldades sociodiscursivas; educação virtual; gêneros discursivos.

Recibido: 25/04/2023

Aceptado: 01/07/2023

Publicado: 26/09/2023

1. Introducción

La escritura académica y científica representa para un gran número de universitarios un desafío en sus trayectorias académicas (Cubo de Severino *et al.*, 2012). Se trata de una habilidad que condiciona la posibilidad de llevar a buen término una carrera universitaria en la que cotidianamente el estudiante se enfrenta con exámenes escritos, trabajos prácticos, monografías, reseñas, ponencias, etc. Particularmente, en el caso de las licenciaturas, la escritura de la tesis suele ser percibida como un gran desafío o como una posibilidad de estancamiento. Cabe resaltar que, en Argentina, solo el 29,6 % egresa en el tiempo teórico esperado para una carrera de grado (SPU, 2018), el equivalente a pregrado en el país.

Además, el dominio de los géneros discursivos académico-científicos condiciona el desarrollo profesional luego del egreso. Su dominio abrirá o cerrará puertas, tanto formativas como laborales. El desempeño profesional de los graduados universitarios requiere de prácticas letradas que difieren notablemente de las anticipadas durante sus trayectos formativos (Cassany y López-Ferrero, 2010). Entonces, la escritura académica constituye una problemática central para la educación superior. No obstante, no solo es una problemática educativa, sino que también puede presumirse que afecta a la producción científica y tecnológica por el rol que ésta tiene en dichos ámbitos.

Se comprende que la enseñanza de la escritura académica requiere de una producción sostenida de conocimiento empírico sobre las dificultades que los universitarios tienen para su ejercicio. Si bien existen importantes y prolíficas contribuciones al respecto (Avendaño Castro *et al.*, 2017; Carlino, 2004, 2006; Pandal Arenas, 2020; Vine-Jara, 2020), en esta oportunidad se realizará un aporte desde la educación no institucional, a la que los universitarios llegan en busca de herramientas que difícilmente encuentran en sus instituciones de origen. Así, se considera que esta investigación habilita un punto de vista singular sobre la problemática que, en diálogo con otros aportes, podría ser enriquecedor.

Este trabajo tiene por objeto identificar dificultades para la escritura académica, experimentadas por estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. Esta inquietud surge en el marco de la actividad

docente ejercida en talleres independientes dictados en entornos digitales, los cuales tienen como fin la adquisición de herramientas básicas para la escritura académica. El trabajo en los talleres se enfocó en los géneros discursivos Proyecto de investigación, Tesina, Tesis y Artículo de investigación, según las necesidades de cada grupo. El taller tuvo una carga horaria total de 32 horas, distribuidas en encuentros semanales de dos horas a lo largo de cuatro meses. Se realizó vía *Google Meet*, de forma sincrónica, y los textos se escribieron en *Google Docs* para poder realizar un trabajo colaborativo y en tiempo real.

Los participantes de estos talleres proceden de diversas disciplinas y puntos geográficos y se encuentran en distintos momentos de la carrera académica. Son básicamente tres las motivaciones que hemos encontrado entre los universitarios que participan en este tipo de talleres. En primer lugar, predomina la necesidad de escribir una tesis para recibir un grado académico (de licenciatura, maestría o doctorado). En segundo lugar, se presenta el deseo de mejorar el dominio de su redacción académica con el fin de sortear las demandas cotidianas de la carrera de pregrado. Por último, se encuentra el interés por dominar los géneros científicos, en particular, el *paper* que demanda una carrera de investigación. Si bien es notable la diversidad en el grupo, se observaron regularidades en las dificultades que encuentran a la hora de escribir textos académicos.

Los resultados que se exponen a continuación muestran que las dificultades para la escritura académica se asocian a distintas dimensiones del proceso. El desconocimiento de las características de los géneros discursivos académicos y científicos, en particular, su estructura retórica y sus objetivos sociocomunicativos constituyen una de las fuentes de dificultad más frecuentes. Se evidencia la necesidad de mayor entrenamiento en la escritura de textos argumentativos en general, esto se constata en la dificultad para identificar y mantener el hilo argumental. De los textos académicos, en particular, destacan las dificultades para adaptarse a las normas de citados requeridas. Por otro lado, se encuentra extendido el ejercicio de la escritura sin la contemplación tanto del lector intermediario (evaluadores o editores) como final (público objetivo). No tener presente al lector produce omisiones problemáticas y explicitaciones innecesarias. A esto se suma la búsqueda de un estilo poco claro que genera incongruencias sintácticas y conceptuales.

2. Marco teórico

2.1. Didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos

En cuanto al marco teórico, el presente trabajo de investigación se adscribe a la propuesta de una *didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos* (Navarro, 2019). Se trata de una disciplina en formación orientada a sustentar teóricamente iniciativas tanto de enseñanza como de investigación. Se apoya centralmente en la concepción bajtiniana de género discursivo. El autor referido ofrece una definición operativa del concepto.

Los géneros discursivos son clases recurrentes y tipificadas de textos, más o menos estables, pertenecientes a distintas esferas sociales, que sufren cambios sociales e históricos, que son reconocidos por las comunidades de uso, y que se caracterizan por los objetivos comunicativos que persiguen, vinculados a las necesidades de esas esferas sociales, y por los temas que abordan, su estructuración y desarrollo temático, y su manifestación multimodal, discursiva, gramatical y léxica. (Navarro, 2019, p. 15)

Será de utilidad enfocarnos en conceptualizar uno de los rasgos de los géneros discursivos: la estructura retórica. La estructura retórica hace alusión al formato o modo de organización global de un género discursivo (Morales *et al.*, 2020). Swales (2004) ha propuesto un modelo de análisis de la estructura retórica, la cual entiende como un conjunto de movimientos retóricos organizados en una secuencia y una jerarquía de carácter obligatorio u optativo. Cada movimiento retórico se corresponde con un objetivo comunicativo y un segmento textual. Teóricamente, los movimientos o movidas retóricas podrían subdividirse en pasos que se corresponden con subpropósitos comunicativos, aunque se ha señalado que los límites entre estas categorías son difíciles de determinar empíricamente (Sabaj Meruane *et al.*, 2011). Para los fines de esta investigación, interesa determinar si los universitarios tienen dificultades para identificar el modo de organización global de los géneros académicos a los que se enfrentan y si tienen conocimiento de los movimientos retóricos esperables, de su secuencialidad y de su grado de obligatoriedad.

Sin embargo, como se deduce de la definición de Navarro (2019), posicionarse desde una didáctica basada en géneros discursivos implica reconocer que el dominio de cada clase tipificada de textos requiere no solo el conocimiento de su estructura retórica, sus características estilísticas (léxico-gramaticales) y sus determinaciones temáticas, sino que requiere también reconocer los objetivos comunicativos de cada género y su vínculo con las necesidades de la esfera social en la que cobran sentido, ya que son los objetivos sociocomunicativos de cada género los que organizan su estructuración y son las necesidades de cada comunidad las que dan sentido a dichos objetivos.

En este sentido, entendemos las dificultades para la escritura académica como dificultades sociodiscursivas, que aparecen tanto frente al dominio de la estructura retórica, las características estilísticas y las determinaciones temáticas de los géneros discursivos académicos, así como a la hora de comprender los objetivos sociales de cada género y sección textual y los roles sociales tipificados alrededor de dichos géneros.

Entonces, es necesario, que el estudiante conozca las lógicas de funcionamiento social de cada género, qué fines tiene, qué acciones desarrolla, a quién está dirigido, cómo se pone en circulación, cuáles son los roles sociales tipificados que se forman a su alrededor y qué funciones cumplen, etc. Esto permite el posicionamiento crítico y estratégico del escritor, y su capacidad para evaluar riesgos y beneficios. Esta perspectiva supone, de este modo, que el análisis que realizamos sobre las dificultades no atañe solo a los niveles léxico-sintáctico, textuales o retóricos. Asimismo, se observaron dificultades asociadas a la comprensión de la lógica de funcionamiento social de los géneros discursivos.

2.2. Géneros expertos y géneros de formación

Cabe señalar que el aprendizaje de la escritura académica implica el dominio de un conjunto de géneros discursivos utilizados y reconocidos por la comunidad académica y científica. Dentro de este conjunto podemos distinguir dos redes de géneros discursivos, interrelacionadas, pero diferenciables por sus respectivos fines socio discursivos. Por un lado, se trata de la red de los géneros expertos y, por el otro, de la red de los géneros de formación.

Los géneros expertos tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento entre los miembros expertos de las culturas disciplinares; como ejemplos pueden mencionarse el artículo de investigación, el capítulo de libro

científico o la ponencia. Por su parte, los géneros de formación buscan la enseñanza, aprendizaje y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a esas mismas culturas, por lo general en los espacios institucionalizados de las carreras en educación superior; como ejemplos pueden mencionarse el examen, la monografía o la tesis. (Navarro, 2019, p. 18)

En este trabajo, se analizarán las dificultades tanto para la escritura de géneros expertos como para las de formación. Algunas de estas dificultades se asocian más a una de estas redes de géneros y otras se extienden sobre ambas esferas de actividad.

3. Metodología

Concebimos el proceso de investigación en términos de Sirvent (2007), quien lo define como una práctica social que se determina por la contrastación de aspectos teóricos y empíricos; por la planificación inicial de una estrategia metodológica general, que actúa como brújula o andamiaje dialéctico y no como *corset*, y por su originalidad, al tomar cursos no implicados de forma directa en el planteo germinal del proyecto.

En cuanto a la naturaleza y propósito del estudio, siguiendo a Hernández-Sampieri *et al.* (2014), es de carácter exploratorio y descriptivo. Se trata de un estudio empírico transversal de las dificultades para la escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. Se optó por el enfoque cualitativo (Scribano *et al.*, 2007), ya que interesa conocer el fenómeno en su contexto y atendiendo a la perspectiva y los significados que los estudiantes construyen sobre él a partir de su experiencia subjetiva. El corpus de análisis se basa en distintas fuentes de datos. En primer lugar, textos académicos producidos por estudiantes universitarios de pregrado y posgrado en el marco de un taller de escritura académica virtual. Estos textos incluyen ponencias, artículos de investigación, planes de investigación, tesinas y tesis de maestría y doctorado. En general, los participantes llegaron al taller con estos textos en estado de gestación, en otros casos, se iniciaron en el mismo. En segundo lugar, se recogen testimonios meta discursivos de los participantes sobre sus experiencias con la escritura académica, que han sido grabados con su consentimiento, como parte de la interacción en el taller. En tercer lugar, entrevistas semiestructuradas (Alonso, 1999; Tonon de Toscano, 2009), aplicadas mediante tecnología digital. Esta estrategia de construcción del corpus en tres pasos ha sido utilizada antes por Padilla (2016) para analizar desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de posgrado.

La muestra está compuesta por 42 estudiantes universitarios, sobre un total de 68, de distintas licenciaturas y profesados (53 %), maestrías y especializaciones (18 %) y doctorados (29 %). La muestra constituye el total de universitarios que contestaron una encuesta voluntaria, luego de realizar un taller de escritura académica a través de la modalidad virtual, que fue dictado de forma privada por un profesor independiente durante los años 2021 y 2022. El taller tuvo una carga horaria total de 32 horas, distribuidas en encuentros semanales de dos horas a lo largo de cuatro meses. Se realizó vía *Google Meet*, de forma sincrónica, y los textos se escribieron en *Google Docs* con el fin de realizar un trabajo colaborativo en tiempo real. El profesor en cuestión es graduado de un profesorado universitario en Letras, quien cuenta con experiencia en edición de revistas científicas y en talleres de escritura en ámbitos institucionales y no institucionales. Los universitarios que participaron del taller proceden de diversas disciplinas e instituciones universitarias de distintos puntos de Argentina, tanto públicas como privadas. Entonces, se trata de una población heterogénea.

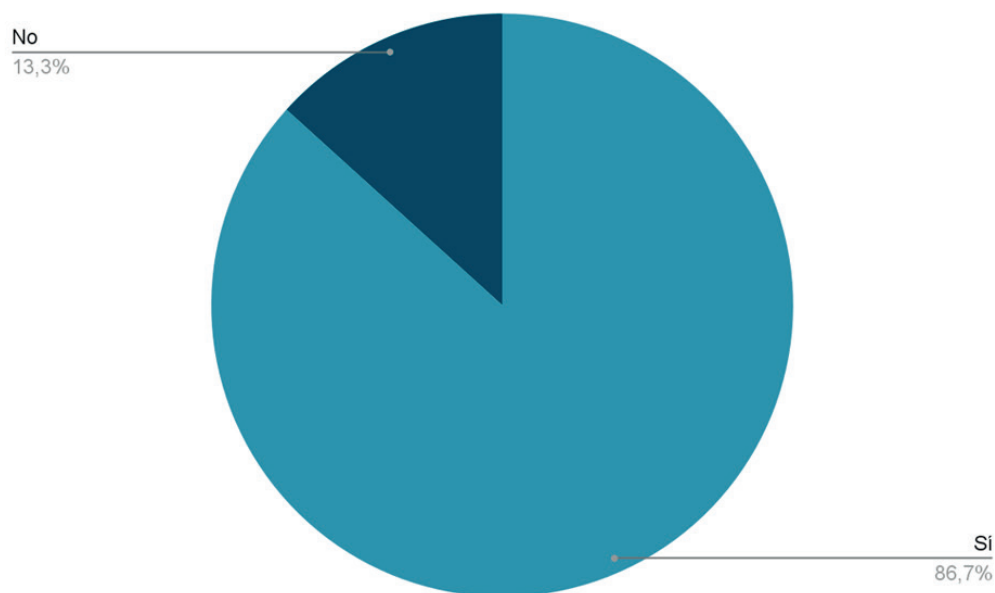
El procesamiento de los datos tuvo como objetivo la identificación de dificultades frecuentes en la escritura académica. Para esto, se triangularon las tres fuentes de datos mencionadas y se integró el análisis de las representaciones que los propios universitarios tienen sobre sus procesos de escritura, la interacción en el espacio taller y los textos producidos. Para el análisis de los textos, se recurrió al enfoque de género (Genre Analysis), propuesto por Swales (1990).

4. Análisis

Los resultados que se exponen a continuación muestran que las dificultades para la escritura académica se asocian con distintas dimensiones del proceso. El desconocimiento de las convenciones de cada género textual es una de las falencias más frecuentes. Particularmente, se desconoce cómo se organiza la información y las relaciones lógicas que hay entre cada parte del texto. Por otro lado, se encuentra extendido el ejercicio de la escritura sin la contemplación tanto del lector intermediario (evaluadores o editores) como final (público objetivo). No tener presente al lector produce omisiones problemáticas y explicaciones innecesarias. Es decir, se observa una dificultad para identificar en qué momentos es conveniente una escritura más sintética y cuándo es pertinente una escritura más analítica. A esto se suma la búsqueda de un estilo poco claro que genera incongruencias sintácticas y conceptuales.

El 86,7 % de los universitarios encuestados considera que la escritura académica representa o representó un obstáculo en su carrera. Sólo el 13,3 % de quienes asistieron al taller no perciben la escritura académica como un obstáculo.

Figura 1
Percepción de la escritura académica como un obstáculo



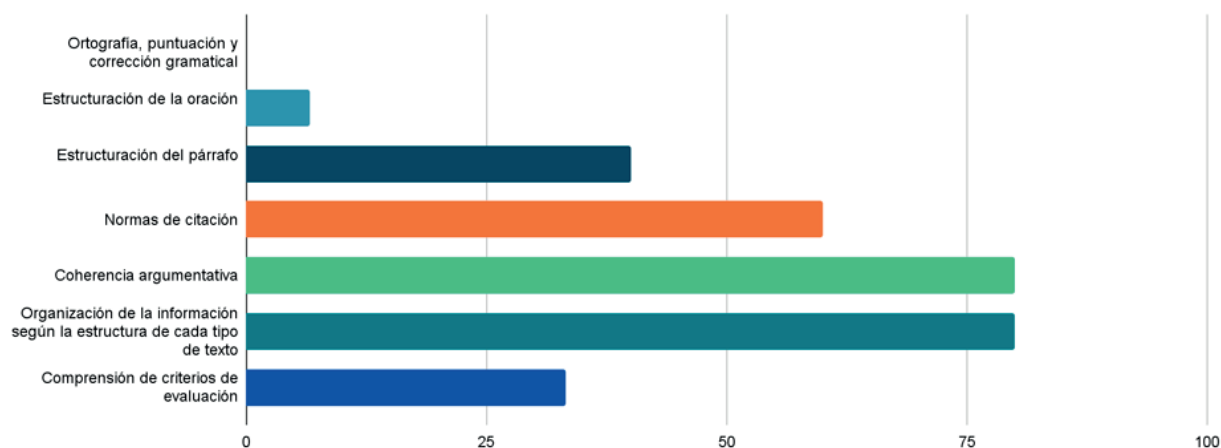
Nota. En este gráfico, se observa que un porcentaje altamente mayoritario de los universitarios entrevistados percibe a la escritura académica como un obstáculo.

Al preguntar por las dimensiones de la escritura académica que los universitarios asocian a dificultades relevantes, el 0% selecciona a la ortografía, la puntuación y la gramática, el 6,7 % a la

estructuración de la oración, el 33,3 % a la comprensión de los criterios de evaluación y el 40 % a la estructuración del párrafo. El 60 % señala a las normas de citación como una dimensión que genera dificultades. Las dos dimensiones que encabezan lo que los universitarios perciben como problemático o dificultoso son la coherencia argumentativa y la organización de la información según la estructura de cada tipo de texto, ambas con el 80 %.

Figura 2

Dimensiones de la escritura académica percibidas como dificultosas



Nota. Entre las dimensiones de la escritura académica percibidas como dificultosas, destacan, en orden de prioridad, la organización de la información según la estructura de cada género, la coherencia argumentativa y el citado según normativas.

A continuación, se despliega un análisis en el que se exponen diez dificultades sociodiscursivas para la escritura académica halladas en el grupo de estudio.

4.1. Desconocimiento de la estructura retórica de los géneros discursivos y de las formas convencionales de organizar la información

Varias dificultades para la escritura académica que se observaron en el grupo de estudio se explican por el desconocimiento de la estructura retórica de los distintos géneros académicos y científicos. Los participantes en general manifiestan no haber recibido una enseñanza explícita sobre la información que regularmente se incluye en las secciones convencionales, se trate de la ponencia, el artículo, el plan de investigación, la tesina o la tesis. Esto se evidencia en el discurso de los entrevistados:

- (1) Me costaba distinguir las partes de los distintos tipos de escritos y que se debía consignar en cada una de ellas. (E23)
- (2) [La escritura académica] no fue un obstáculo pero si tuve mucha dificultad en cuanto a la redacción [...] tal vez por la falta de práctica y el desconocimiento de la estructura/partes a seguir para su armado. (E15)
- (3) El obstáculo fue más que nada el orden de las palabras, la estructura del texto. (E31)

- (4) Desconocimiento acerca de lo que tengo que escribir en cada parte del trabajo. Falta de esclarecimiento de las partes, hizo que se me complicara. Por ejemplo: no sabía que escribir en un Fundamento, y pude ver en el Taller ejemplos y también en la asesoría pude sacarme dudas y pudimos corregirlo. (E14)

En algunos casos, la falta de conocimiento de estructuras convencionales tiene como consecuencia que no se sepa, por ejemplo, qué se hace en el estado de la cuestión o qué diferencia a los antecedentes del marco teórico. En otros casos, se generan problemas más puntuales como la inclusión de información que sería pertinente en una sección dentro de otra donde no lo es. Por ejemplo, el caso de D5¹, que llegó al taller tras recibir un rechazo de parte del referato de una revista científica por un artículo de investigación. Al analizar el artículo, encontramos que uno de los motivos del rechazo fue que la conclusión no estaba orientada a realizar una declaración final sobre su objeto de investigación: *condiciones de trabajo y atención en salud pública en pandemia en una provincia del noroeste argentino*. En su lugar, la conclusión estaba ocupada, en su mayor parte, por una cita textual de un autor de referencia sobre la perspectiva socio comunitaria en la salud. D5 desconocía los movimientos retóricos convencionales de la sección conclusión y le pareció que el fragmento citado era conciso y acertado, con un tono lo suficientemente convincente como para cerrar un texto. De esta forma, le entregó a una voz ajena un momento del texto donde regularmente la voz propia es protagonista. Transcribimos el fragmento en cuestión:

- (5) De esta manera es posible establecer, siguiendo a Bertolotto *et al.* (2012:365) y de acuerdo a los relatos y evidencias encontradas en esta investigación, “que la prestación de Salud Pública se mantiene ‘congelada’ en un conjunto de actividades que proliferan sin coordinación ni planificación estratégica, desde un paradigma histórico eminentemente médico y medicalizado, sin articulación interdisciplinaria ni intersectorial y sin adecuación tecnológica ni intercultural”. (D5)

Otro problema frecuente asociado al desconocimiento de la estructura retórica es la omisión de la introducción o de sus movimientos retóricos principales. Por ejemplo, M3 llegó al taller con la mayor parte de su tesis de maestría sobre memoria y psicosis terminada. Si bien contaba con un primer capítulo dedicado a las ciencias de la memoria donde, aunque sea de manera lateral, historizaba el surgimiento del tema de su tesis como problema dentro de la Psicología, en ningún momento se presentaba explícitamente el objeto de su estudio ni las preguntas a las que buscaba dar respuesta. Tampoco existía un momento dedicado a dar cuenta de la relevancia de su investigación ni del nicho o la vacancia dentro del campo de estudio. Además, estaba ausente la anticipación de conclusiones y de la estructuración de la tesis. Al consultarle al respecto, M3 no percibía la falta de una introducción. Esta respuesta se explica porque simplemente no conocía la estructura retórica del género tesis.

4.2. Desconocimiento del objetivo socio comunicativo de cada género

Cada género discursivo está estructurado por su macroobjetivo sociocomunicativo. El artículo de investigación, por ejemplo, está orientado principalmente a comunicar los resultados de una investigación. Se ha observado, sobre todo en los participantes provenientes de las ciencias sociales y humanas, una falta de consideración de este objetivo, expresada en el excesivo desarrollo del marco teórico, que a veces llega incluso a confundirse con el análisis de los datos. Es decir, aún en la sección Análisis/Desarrollo/Resultados se constatan extensas conceptualizaciones que incluyen una

¹ Se numeran los casos anteponiendo la letra E (correspondiente a estudiante de pregrado), M (a maestrandos) y D (doctorandos).

proliferación de citas textuales de carácter teórico. En esto notamos, entonces, la falta de consideración del objetivo socio comunicativo del género académico o científico en el que se está escribiendo.

La misma falta de consideración se observó en la redacción de proyectos de investigación, cuyo objetivo, como lo indica su nombre, es proyectar una investigación que se realizará en el futuro. E11, E12 y E13 necesitaban realizar un proyecto de investigación para un trabajo final de licenciatura. En la sección “Métodos y técnicas de recolección de datos”, incluyeron la siguiente clasificación semántica-aspectual de los usos de un verbo que tomaron como objeto de estudio:

- (6) A partir de la selección de palabras se llevó a cabo una clasificación en tres categorías: “Movimiento puro”, “Estado físico provisorio” y “Estado emocional provisorio”.
- **Movimiento puro:** Como verbo de movimiento se desarrolla a lo largo de una trayectoria no acotada. Se trata de un movimiento continuo no delimitado, imperfecto. Por ejemplo: “andoy acelerao, a los pedos andoy”, “andoy dando vueltas”, “andoy todo el día en la calle y, aquí andoy”, “andoy sin apuro”, “viera como andoy”, “andoy con la farmacia a cuesta”, “así andoy y, con las carnes molidas”, “aquí andoy”, “andoy limoniando”, (...).
 - **Estado físico provisorio:** Se trata de un deambular más espiritual que físico. Por ejemplo: “andoy mal,” “andoy delicado” , “andoy con dolor de muela” , “andoy insolao”, “andoy enfermo”, “andoy medio entreverao”, “andoy medio voliau”, “andoy con la panza peor que los truenos de anoche”, “andoy muy, muy deteriorada”, “andoy revoliau y bandiau de acidez”, “andoy al muerdo de los intestinos”, “andoy mejor”, (...).
 - **Estado emocional provisorio:** Se produce generalmente cuando la forma selecciona sustantivos abstractos, estados psicológicos. Por ejemplo: “andoy envuelta en una angustia” “andoy a la miseria” “andoy ido”, “andoy mejorcita”, “andoy mucho mejor”, “andoy loco”, “andoy mal gestada”, “andoy con el Jesús en la boca”, (...).²

Como se observa en la primera línea, el procesamiento de los datos se enuncia en tiempo pasado (“se llevó a cabo una clasificación”) cuando por el propósito planificador del género debería enunciarse en futuro. A continuación, inicia una clasificación y enumeración de usos del verbo en cuestión que han sido identificados en el corpus de análisis. Esto se corresponde claramente con los dos objetivos específicos consignados en el proyecto. El primero: “identificar los usos de la forma *andoy* que aparecen registrados en los dos volúmenes del anecdotario”; y el segundo: “clasificar los usos de la forma *andoy* de acuerdo con las categorías de movimiento puro, estado físico provisorio y estado emocional provisorio”. Es decir, el plan se propone como objetivo a futuro algo que ya ha sido cumplido.

La tendencia a no considerar el carácter prospectivo del género proyecto de investigación se ha constatado en distintos textos analizados. El común denominador es que se trata de investigaciones

² La enumeración de los usos de cada categoría ha sido resumida por su extensión, que denota el carácter exhaustivo con que se ha realizado.

cuyo corpus de análisis consiste en un conjunto de textos. Lo que sugiere la necesidad de una atención especial al objetivo sociocomunicativo del género cuando este es el caso.

4.3. Desconocimiento del objetivo sociocomunicativo de movimientos o secciones y del carácter argumentativo de los textos académico-científicos

En algunos casos es evidente el conocimiento en términos generales de la estructura retórica, pero se desconoce el objetivo sociocomunicativo de un movimiento específico o de una sección. Un caso claro de esto es lo que sucede con la sección “Antecedentes”, “Estado del arte” o “Estado de la cuestión”. Tanto en proyectos de investigación, como en tesinas, tesis de maestría y tesis de doctorado, se ha constatado la tendencia a perder de vista el objetivo comunicativo de dicha sección. Esta sección o movimiento, en el caso del artículo típicamente forma parte de la “Introducción”, tiene como objetivo describir el conocimiento científico existente sobre el tema para marcar un espacio de vacancia.

En el conjunto de textos que hemos analizado, es frecuente que se cumpla con referir los antecedentes relevados, pero sin marcar en ellos el vacío o “nicho” que se pretende llenar (Swales, 1990). De este modo, la sección pierde su fuerza argumentativa. Aunque en muchos casos la exposición de los antecedentes es ordenada y rigurosa, no se introducen comentarios sobre la falta de indagación que daría sentido al aporte que se está redactando.

Así, el esfuerzo, en muchos casos notable por reconstruir el conocimiento existente sobre el objeto de estudio, no se aprovecha como fundamento de la investigación propuesta o realizada. Probablemente, esto se debe a dos motivos. Por un lado, la falta de consideración del objetivo sociocomunicativo de cada sección y movimiento que hemos descrito en este apartado. Por otro lado, a la creencia generalizada de que los textos científicos son expositivos y no argumentativos. La persuasión es un aspecto de la escritura académica que suele descuidarse.

4.4. Escribir sin pensar en el medio de publicación y sus condiciones

En el caso de los artículos de investigación, se observa, como tendencia generalizada, la escritura a priori del medio de publicación. Los autores y las autoras no suelen considerar la posibilidad de realizar una búsqueda objetiva de revistas científicas. De este modo, en la mayoría de los casos llegan a terminar sus manuscritos sin tener en cuenta las líneas editoriales de las revistas del área, sus temas de interés, requisitos formales, etc. Cuando finalmente realizan la búsqueda de medios donde publicar, se encuentran con la necesidad de realizar cuantiosos cambios, tanto a nivel formal como de contenido. El encuentro tardío con el posible medio de publicación suele hacer demasiado costosa la adaptación del texto a sus demandas y expectativas. Sobre todo, cuando ha pasado un tiempo considerable entre la redacción de la primera versión final del manuscrito y el intento de publicación.

Por ejemplo, D5 comenzó con la adaptación de un artículo sobre condiciones laborales en el primer nivel de atención en salud durante la pandemia cuando le llegó un llamado para publicar en una revista. Se trataba de un número temático que ponía el foco en la perspectiva de género sobre la salud. Entonces, D5 emprendió la tarea de incluir un enfoque de género en el análisis de sus datos. Cuando terminó y se dispuso a enviar el artículo, encontró que si bien la revista tenía un título orientado a la salud en general, sólo publicaba textos referidos a las problemáticas de la enfermería. D5 tuvo que volver a iniciar el proceso de búsqueda de revistas con el desaliento y el desgaste que esta experiencia le significó.

Experiencias como esta se repiten en los relatos de los doctorandos participantes del taller, que son quienes tienen mayor interés en publicaciones de este tipo. Concluimos que podrían evitarse muchas dificultades en el proceso de escritura si se realizara una identificación temprana de medios de publicación viables. Asimismo, es recomendable que se realice un análisis a conciencia de los requisitos formales y de los intereses temáticos de dichos medios.

4.5. Búsqueda de un estilo opaco: incongruencias sintácticas y conceptuales

Se ha observado, en los participantes provenientes de ciencias sociales y humanas, una tendencia a buscar un estilo de escritura poco claro, de difícil comprensión. Bassi (2017) atribuye esto a la fetichización de ciertos autores consagrados que estratégicamente recurren a la opacidad para generar un culto de exégetas y, de esta forma, ser más citados. El autor citado muestra que la búsqueda de este estilo en universitarios que están en proceso de dominar los géneros académicos y científicos suele generar problemas para la escritura. Párrafos extensos, con oraciones largas, de sintaxis poco convencional y cargadas de oraciones subordinadas, suelen acarrear incongruencias sintácticas y ocultar imprecisiones conceptuales.

Bassi (2017) propone el ejercicio pedagógico de “traducir” a lo que denomina “escritura simple” algunos pasajes poco claros. Según su propuesta, la escritura simple se caracteriza por:

1. Predominio de oraciones simples (aquellas con un solo predicado).
2. Predominio de oraciones en voz activa (el sujeto realiza —no recibe— la acción del verbo).
3. Predominio de oraciones de estructura convencional (sujeto + verbo + complemento).
4. Presencia minoritaria de oraciones compuestas (aquellas formadas por dos o más oraciones simples).
5. Párrafos formados por tres o cuatro oraciones que componen una idea.
6. Páginas de unos cuatro o cinco párrafos cada una.
7. Uso de lenguaje técnico, aunque evitando palabras innecesariamente rebuscadas o hiper especializadas. (p. 113)

El ejercicio de esta “traducción” provocó una resistencia inicial en los participantes, ya que es necesario resignar cierta fuerza argumentativa que estos encuentran en el estilo poco claro. Después de reordenar un párrafo dividiéndolo en oraciones más breves y ordenando estas en una estructura sintáctica simple (sujeto - verbo - complementos), D3 dice “le falta algo”. Esta sensación de falta se repitió en otros casos. Volvimos a revisar entonces que toda la información del párrafo original estuviera en el párrafo simplificado y acordamos en que así era. En ese momento, D3 descubrió que necesitaba decir algo más y pudo precisar una idea cuya incongruencia estaba oculta detrás de un estilo relativamente poco claro. A continuación, transcribo el original de uno de los párrafos que revisamos junto a D3. En cursiva, se señalan algunas zonas que sufrieron cambios.

- (7) *Poder* reconocer las sedimentaciones de sentido, las intertextualidades, nos permitió abrir el objeto de estudio a nuevas dimensiones. Se trata de no “huir” de las contradicciones aparentes o de los múltiples sentidos que pudieran emerger. Por ejemplo, *de* lo enunciado por las juventudes sobre el ejercicio propio de su sexualidad *en comparación* con los discursos de *trabajadores de salud y/o de referentes comunitarios* adultos sobre el mismo tema. La complejidad de niveles *de funcionamiento* del sentido, *es decir, las distintas capas de semiosis que analizamos*

y la diversidad de objetos empíricos que fuimos incorporando nos plantearon una serie de interrogantes en torno a *los modos de articular esos análisis* con las hipótesis teóricas con las que comenzamos el proceso, abriendo la posibilidad de revisarlas. En este sentido, entendemos que el trabajo en el campo requiere cierta actitud de *incomodidad recursiva* y de problematización permanente, entendida como la disposición a no sentirse plenamente a gusto con las evidencias.

El párrafo original contaba con doce líneas divididas en cinco oraciones. El párrafo simplificado con D3 pasó a tener nueve líneas en seis oraciones. Más allá de esto, se redujo la cantidad de subordinadas, se realizó el ejercicio de identificar al agente y de reponerlo, y se simplificaron expresiones, como la expresión “reconocer” por “poder reconocer”. También, se eliminaron términos opacos (que incluso D3, al consultarle, no comprendía completamente) como “incomodidad recursiva”. Se transcribe el párrafo simplificado.

- (8) Reconocer las sedimentaciones de sentido, las intertextualidades, nos permitió abrir el objeto de estudio a nuevas dimensiones. Se trata de no “huir” de las contradicciones aparentes o de los múltiples sentidos que pudieran emerger. Por ejemplo, lo enunciado por las juventudes sobre el ejercicio de su sexualidad presentó sentidos diferentes a los observados en los discursos de adultos sobre el mismo tema. La complejidad de niveles de sentido nos planteó una serie de interrogantes en torno a las hipótesis teóricas con las que comenzamos el proceso, abriendo la posibilidad de revisarlas. En este sentido, el trabajo en el campo requiere cierta actitud de problematización permanente. Entendemos esta actitud como la disposición a no sentirse plenamente a gusto con las evidencias.

Más allá de si el párrafo gana en claridad o no, según la percepción de los participantes, este ejercicio les permitió reflexionar sobre su propia escritura, identificar zonas problemáticas y ensayar estrategias para mejorarlas.

4.6. Preocupación paralizante por las normas de citado

Se ha observado una preocupación paralizante por las normas de citado. Algunos participantes se sienten inseguros para avanzar en la redacción por miedo a “no cumplir” con la normativa. Citamos fragmentos del discurso de los universitarios donde esta inseguridad se manifiesta:

- (9) me costaba distinguir (...) cómo citar a los autores de forma correcta. (D14)
- (10) las normas APA, las citas en general y la estructuración del texto (copio y pego de más y después me cuesta mucho recortar y darle forma. (D13)
- (11) no saber cómo parafrasear o citar. (D16)
- (12) Muchas veces se pide a los alumnos escribir cierto tipos de trabajos, sin dar las pautas del mismo o sin enseñar cosas que son parte de él (por ejemplo, cómo citar según las normas APA) y esto me generó problemas al momento de realizar diferentes escritos (...) porque me sentía perdida. (E21)

Se pierde de vista que las normas de citación tienen como objetivo que pueda reconstruirse el origen de la palabra referida. Los participantes tienden a encarar el citado solo con el objetivo de “cumplir” con unos requisitos que se viven como exclusivamente burocráticos. Esto lleva a que el citado rara vez sea una tarea con sentido para el autor; por lo tanto, que le resulte difícil autoevaluar sus formas de citado, ya que no tiene presente su finalidad última. Esta puede ser una de las causas de la inseguridad, recurrente en los sujetos de investigación, que genera una dependencia de la evaluación externa. La pregunta se repite una y otra vez sobre el mismo texto: “¿está bien citado?”.

En un contexto en el que la citación y el listado bibliográfico están altamente automatizados y los universitarios utilizan herramientas digitales para realizarlo, se requieren mayores indagaciones sobre el protagonismo de este aspecto en las dificultades para la escritura académica.

4.7. Orientación al análisis minucioso de los datos sin pasar por la interpretación

En algunos casos, tanto en artículos de investigación como en tesis, es notable un análisis riguroso y pormenorizado de la información recogida que contrasta con la falta de resultados explícitos o respuestas directas a las preguntas de investigación. Por ejemplo, el artículo de D5, orientado a exponer los hallazgos de una indagación que tenía como objetivo analizar condiciones de trabajo en salud durante la pandemia, presentaba este problema. En el fragmento citado a continuación, puede verse en tipografía normal una descripción pertinente y pormenorizada sobre las transformaciones del trabajo en la pandemia: comunicación virtual, conversión de textos impresos a formatos digitales, uso de equipos digitales de los trabajadores, entre otros. Sin embargo, en ningún momento del texto se extraía de este análisis una afirmación directa y explícita sobre lo que implicó para las condiciones de trabajo.

- (13) En este sentido, (...) la mayoría de los servicios de salud recurrió a la virtualidad para el desempeño de las tareas que admitían este formato, algunas de ellas fueron consejerías de Educación Sexual Integral y sobre todo la contención, información y conservación del vínculo con las familias y comunidades. (...) La folletería, que constituye un recurso de educación para la salud fundamental en el primer nivel de atención, también cambió a formato digital. Este aumento del uso de la tecnología se realizó con recursos propios del equipo de salud, que a su vez llegaba a quienes tenían acceso a dispositivos e internet (...). **Estas adaptaciones a nuevos escenarios a partir de recursos propios de las y los trabajadores/as muestra otra característica de la precarización laboral, en este caso, respecto de la posibilidad de contar con los elementos de trabajo necesarios para desarrollar sus tareas, más aún en contextos críticos.** (énfasis agregado)

Luego de trabajar este aspecto en el taller, D5 agregó al párrafo el fragmento que se destaca en negrita. De esta forma, introdujo la categoría “precarización laboral”, con lo que anticipa explícitamente uno de los resultados que se obtuvo en la investigación. La dificultad para pasar del análisis pormenorizado a la extracción de conclusiones es uno de los problemas más extendidos en los textos que analizamos.

4.8. Falta de conciencia sobre la arbitrariedad de los géneros de formación

Los géneros de formación, al tratarse, en mayor o menor medida, de géneros ocultos (Swales, 1996), en algunos casos protegidos por el cuidado de los docentes sobre lo que sucede al interior del aula, son

de difícil sistematización. Los géneros ocultos son aquellos que no son de acceso público, circulan en ámbitos privados y tanto su investigación como estandarización implica esta dificultad.

A diferencia de los géneros expertos, es mucho más difícil generar consensos y protocolos de escritura, denominaciones comunes y transparentes, instructivos de escritura y estrategias de enseñanza curricularizadas. Como consecuencia, los estudiantes con frecuencia perciben que un mismo género se escribe de formas muy diversas, incluso arbitrarias, según el profesor que lo solicite. (Navarro, 2019, p. 19)

En el caso de los estudiantes de pregrado que participaron del taller, a la dificultad que implica la arbitrariedad y variabilidad de los géneros de formación, se suma la inconsciencia sobre este rasgo de dicha red de géneros. Es decir, que, en general, los estudiantes de pregrado no tienen conocimiento de que los géneros de formación tienen un alto grado de arbitrariedad y esto representa una dificultad doble que genera inseguridades evitables. Uno de los estudiantes de licenciatura que presentó este problema explicitó:

(14) tuve mucha dificultad en cuanto a la redacción y el armado de monografías (...), tal vez por (...) el desconocimiento de la estructura/partes a seguir para su armado. (E15)

El género paradigmático de esta problemática es la monografía. Los estudiantes llegan al taller con la necesidad de escribir monografías y sin lineamientos explícitos de cómo hacerlo. Se reitera el hecho de que los estudiantes tienen que escribir monografías sin que se les brinde una caracterización del género. Esto, sumado a que no son conscientes de que la monografía —según la disciplina, el contexto pedagógico y la decisión docente— presenta una gran diversidad, produce la sensación de que “ya deberían saberlo”.

La consciencia del grado de arbitrariedad de los géneros de formación permite a los estudiantes visualizar la necesidad de solicitar lineamientos explícitos, pedir referencias y negociar con el docente las características del género solicitado. Por supuesto, representa un llamado de atención para los docentes, como se ha expuesto ya en estudios anteriores (Barona y López, 2007, p. 114; Carlino, 2003), en cuanto a la necesidad de proveer instructivos suficientemente claros para que los estudiantes elaboren textos acordes a sus expectativas.

4.9. Detenerse en información periférica y perder el hilo argumental

Una de las dificultades más frecuentes, aunque se observa en distinto grado, es sostener el hilo argumental a lo largo del texto. En este sentido, hay dos tendencias que generan problemas diferentes y requieren soluciones distintas. Algunos participantes tienen una dificultad para identificar la pregunta central a la que su trabajo daría respuesta. En otros casos, tienen claro el hilo conductor de su trabajo y la dificultad está en sostenerlo. En definitiva, el problema está en identificar qué información es central y cuál, periférica.

Es ilustrativo el caso de M2, cuya tesis de maestría tenía como objetivo estudiar la prevalencia de *Salmonella* en las aves residentes y migrantes de una reserva ecológica. En la introducción se dedicaba durante siete páginas a caracterizar la reserva, la ecorregión en la que se encuentra y su historia de

surgimiento. En ningún momento se detenía a conceptualizar la *Salmonella* ni a explicar por qué sería un problema relevante. A partir de esta observación en el taller, M2 copió y pegó el objetivo general consignado en el plan de investigación presentado al inicio de cada sección o capítulo que escribía. Esto le funcionó como un recordatorio para mantenerse dentro del tema central de su trabajo durante su proceso de redacción.

Se ha observado frecuentemente la dificultad para identificar y mantener el hilo argumental del texto. Esto sucede aún cuando se cuenta con un título que explicita claramente el tema del texto e incluso cuando se parte de planificaciones donde se enuncia un objetivo general o una pregunta de investigación que podría servir como guía para la escritura.

4.10. Falta de interlocución

De las entrevistas realizadas y de las reflexiones de los participantes sobre su propia escritura, registradas durante el taller, se presenta como obstáculo común la falta de interlocución. Tanto estudiantes de pregrado como de posgrado coinciden en la percepción de la ausencia de un interlocutor que lea sus textos y dialogue con ellos como una dificultad para su escritura. El sentimiento de soledad es expresado con frecuencia en relación con el director o asesor de tesis:

(15) mi director no me registra. (M1)

(16) no existo para mi director. (E17)

En casos en los que ya se cuenta con un entrenamiento para la escritura académica y una formación metodológica solvente, esto se percibe como uno de los problemas principales. Perciben que la falta de diálogo sobre lo que escriben genera una dificultad para tener conciencia de la globalidad del texto y de su lugar en los problemas o discusiones de los que este participa. En particular, señalan la dificultad que esto produce para “tomar perspectiva” sobre lo que escriben. En palabras de una doctoranda:

(17) necesito a alguien que se siente a leer lo que vaya escribiendo y con quien pueda entablar un diálogo. (D8)

Esta cuestión, más que una dificultad de aprendizaje, representa un problema para las comunidades institucionales y disciplinares. Los participantes señalan la falta de espacios de socialización de los textos que escriben, sobre todo en instancias exógenas a la evaluación. Y en el caso de aquellos que tienen interés en publicar, demandan la interlocución en instancias previas, por ejemplo, al envío de artículos para revistas.

5. Conclusiones

En este trabajo, se han identificado diez dificultades para la escritura académica de un grupo de universitarios de pregrado y posgrado residentes de Argentina que realizaron un taller virtual para mejorar su redacción. Se tratan de dificultades que se vinculan con distintas dimensiones y etapas del proceso escriturario. Algunas se vinculan con el conocimiento de las características de los géneros discursivos académicos y científicos, sea de su estructura retórica o de sus objetivos sociocomunicativos. Otras dificultades se asocian con la inmersión de los universitarios en los procesos de socialización

de cada género, como lo señalado sobre la falta de anticipación al medio en que se pretende publicar. Entre otras dificultades destaca el rol de las representaciones sobre la escritura dentro de un área disciplinar. Esto es lo que sucede con las incongruencias sintácticas y conceptuales que produce la búsqueda de un estilo poco claro. Entendemos que otras dificultades se asocian con el entrenamiento de la escritura de textos argumentativos en general, como la dificultad para identificar y mantener el hilo argumental.

Las dificultades señaladas pueden entenderse, en general, como dificultades pedagógicas, susceptibles de ser comprendidas como un problema para la enseñanza y el aprendizaje. La última dificultad descrita, en cambio, se relaciona con las formas de organización institucionales y las culturas disciplinares, y requieren, más que iniciativas de enseñanza, políticas institucionales o iniciativas comunitarias. Entendemos que el análisis expuesto puede ser de utilidad tanto para estudiantes como para docentes que se enfrenten al desafío de aprender y enseñar la escritura académica y científica. Así también, para quienes tengan a su cargo delinear políticas institucionales relacionadas con el acompañamiento a tesis y la formación de investigadores.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado y J. Gutierrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-239). Síntesis.
- Avendaño Castro, W., Paz Montes, L. y Rueda Vera, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13(1), 132-143. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322017000100013
- Barona, L. y López, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v35i1.4848>
- Bassi, J. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, 17(2), 95-147. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/4893>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17-23. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf>
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y señas*, (16), 71-117. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5707>
- Cassany, D. y López-Ferrero, C. (2010). De la Universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Planeta Ariel. <https://wac.colostate.edu/docs/books/parodi/chapter12.pdf>
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H., Lacon, N. y Del Carmen Pérez, E. (2012). *Escribir una tesis: manual de estrategias de producción*. Editorial Comunicarte.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6. ed.). McGraw-Hill y Interamericana Editores, S.A.
- Morales, O. A., Perdomo, B., Cassany, D. e Izarra, E. (2020). Estructura retórica de tesis y trabajos de grado en Odontología: un estudio en Hispanoamérica y España. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 373-393. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a06>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (D. E. L. T. A.)*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Pandal Arenas, C. G. (2020). Uso de las estrategias de redacción en estudiantes de Ingeniería de último ciclo. *Lengua y Sociedad*, 19(2), 65-78. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v19i2.22303>
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de posgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista*

- Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Sabaj Meruane, O., Toro Trengove, P. y Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, (24), 245-271. <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.11>
- Scribano, A., Gandia, C., Magallanes, G. y Vergara, G. (2007). *Metodología de la Investigación Social*. UNVM. Buena Vista.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (SPU). *Dirección de Información Universitaria (DIU)*. (2018). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2017-2018*. Ministerio de Educación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>
- Sirvent, M. (2007). *El proceso de investigación*. UBA.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (1996). Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. En E. Ventola y A. Mauranen (Eds.), *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues* (pp. 45-58). John Benjamins.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Tonon De Toscano, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre la investigación cualitativa* (pp. 46-54). Prometeo.
- Vine-Jara, A. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>

Anexo

Entrevista semiestructurada para universitarios de pregrado y posgrado

Sección 1

1. Edad
2. Localidad
3. ¿Cuál es el título de tu carrera de pregrado o profesión?
4. ¿A qué institución pertenece?
5. Seleccioná según corresponda.
 - a. Soy estudiante de pregrado
 - b. Soy estudiante de posgrado
6. En caso de estar cursando una carrera de posgrado, seleccioná de qué tipo.
 - a. Diplomatura
 - b. Especialización
 - c. Maestría
 - d. Doctorado
 - e. Otra...
7. ¿Cuál es el título de tu carrera de posgrado?
8. ¿A qué institución pertenece la carrera de posgrado?

Sección 2

1. ¿Cuál fue el motivo por el que te inscribiste al taller de escritura académica?
2. ¿Qué tipo de texto te interesaba trabajar en el taller?
 - a. Monografía
 - b. Paper/Artículo de investigación
 - c. Tesis

- d. Tesina/TIF/TFI
 - e. Ensayo
 - f. Escritura para la universidad (parciales, trabajos prácticos, etc.)
 - g. Ponencia/Comunicación para congresos
 - h. Proyecto de investigación
 - i. Otro...
3. ¿Dirías que la escritura académica representa o representó un obstáculo en tu carrera?
- a. Sí
 - b. No

3.1. ¿Por qué?

Sección 3

- 1. ¿Qué dificultades para la escritura académica tuviste o tenés?
- 2. ¿Qué estrategias te ayudaron o te ayudan a resolver esas dificultades?
- 3. ¿Con qué dimensiones de la escritura académica percibís que se asocian los problemas principales?
 - a. Puntuación, ortografía y gramática
 - b. Construcción de la oración
 - c. Construcción del párrafo
 - d. Normas de citación
 - e. Coherencia argumentativa
 - f. Organización de la información
 - g. Comprensión de los criterios de evaluación
 - h. Otra...
- 4. ¿Consideras que el taller te brindó herramientas útiles para la escritura académica? En este caso, ¿podrías mencionar algunas?

Contribución del autor

Marco Rossi Peralta ha participado en la elaboración, el recojo de datos, el diseño de la investigación, la redacción y la revisión crítica del artículo, y da aprobación a la versión que se publica en la revista.

Agradecimientos

El autor agradece a María Stella Taboada, profesora titular de la cátedra Lingüística General I de la UNT por sus aportes y observaciones durante el proceso de investigación. A Julio Sal Paz, profesor a cargo de la cátedra Metodología de la Investigación Lingüística de la UNT, por sus aportes como director de la investigación de la que deriva el presente artículo. Asimismo, se agradece a la profesora Lucia Brito Berrizbeitia, por su colaboración en la traducción del resumen de este artículo al inglés.

Financiamiento

La investigación se realizó sin financiamiento.

Conflicto de intereses

El autor no presenta conflicto de interés.

Correspondencia: marcorossiperalta@gmail.com

Trayectoria académica del autor

Marco Rossi Peralta es profesor en Letras, egresado de la UNT y doctorando en Letras con orientación lingüística en la misma casa de estudios. Es miembro fundador de la Red de Estudios del Lenguaje (REDELEN). Integra el comité editorial de *Ágora. Revista científica de estudios del lenguaje*, publicada por la UNJU. Sus líneas de investigación se centran en los procesos de escritura académica de investigación, su didáctica y su relación con los medios digitales y en las ideologías lingüísticas en la formación docente. Es integrante del proyecto de investigación PIUNT 2023-2026, *El lenguaje como objeto de prácticas educativas, académicas, científicas y culturales: epistemologías, ideologías y representaciones*, dirigido por el Dr. J. Sal Paz. Realizó una investigación sobre ideologías lingüísticas y educación con una beca del CIUNT en el marco del CPL, dirigido por la Mg. M. S. Taboada. Ha realizado contribuciones científicas en las revistas *Humanitas* y *Alma Máter*, en volúmenes colectivos como *El lenguaje y sus dimensiones en distintos saberes* y en actas de diversos congresos nacionales e internacionales. Fue auxiliar docente de segunda categoría en la cátedra Introducción a los Estudios Literarios (UNT) entre 2017 y 2022. Integra como capacitando la cátedra Introducción a la Investigación Lingüística (UNT). Se desempeña como docente y director de *Escriba*, una plataforma para la enseñanza online de la escritura y la lectura.