

Primeros pasos en la construcción de conocimiento nuevo por estudiantes universitarios de grado: la introducción de monografías

First Steps in the Construction of New Knowledge by University Undergraduates: The Introduction of Monographs

MANUELA ÁLVAREZ ÁLVAREZ

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

ERLANTZ VELASCO LUZURIAGA

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Este trabajo analiza una de las prácticas escritoras más frecuentes en los primeros años de la formación universitaria: la monografía. Desde el planteamiento teórico del Análisis de Género y a partir del modelo analítico de aproximación swalesiana propuesto por Salom, Monreal y Olivares (2009) se estudia el constructo discursivo de la sección introductoria de este texto producido por 102 estudiantes de segundo curso de varias titulaciones de grado de la Universidad de Deusto (Bilbao-España). Se trata de un estudio empírico de carácter exploratorio y analítico llevado a cabo desde un enfoque mixto. Los resultados permiten trazar una trayectoria en la que se identifica con claridad dónde se sitúan las mayores dificultades en la elaboración de la introducción en las monografías. Entre éstas, destacamos la deficitaria densidad informativa para que el lector comprenda el objeto investigado, y la perspectiva desde la que se desarrolla y se presenta.

This paper examines one of the most common practices in the early years of university education: the monograph. This analysis takes the theoretical approach of gender analysis and the swalesian analytical model proposed by Salom, Monreal and Olivares (2009). Our main goal is to analyse the rhetorical construct of the introductory section of these texts, produced by 102 sophomores from various degree courses studied University of Deusto (Bilbao, Spain). This is an empirical study of exploratory and analytical nature carried out by a mixed approach. The results allow to draw a path in which we will identify where the greatest challenges lie concerning the development of the introduction in the monographs. Among these, we highlight the lack of information density for the readers' understanding of the object under study, as well as the perspective from which it is developed and presented.

Palabras clave: *análisis de género; monografía; introducción; movimientos retóricos; enseñanza escritura académica.*

Keywords: *genre analysis; monograph; introduction; rhetoric analysis; education of academic writing.*

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura académica es un tema cada vez más presente en la universidad española (Camps y Castelló, 2013; Castelló, 2014; Castelló, 2015). El grado de sensibilidad sobre su importancia no tiene precedentes en la Educación Superior de nuestro contexto. En los diseños curriculares de las nuevas titulaciones adaptadas al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se incluye el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas por su alta incidencia en la incorporación e integración de los estudiantes en el área académico-científica en la que se están formando (Ezeiza, 2008; Álvarez, 2012). Entre estas ocupa un lugar destacado la referida a la escritura académica tanto en el nivel de formación de grado como en los postgrados o el doctorado (Castelló, 2015).

La incorporación de esta formación en la Enseñanza Superior se hace visible con la oferta de cursos, seminarios o talleres en los que se plantea, en ocasiones, la enseñanza de la escritura como una habilidad general y con carácter remedial sobre todo cuando se destinan a los primeros años de los estudios universitarios (Castelló, 2007; Castelló, 2008; Camps y Castelló, 2013). En otros casos, sin embargo, las propuestas didácticas se construyen en torno a la enseñanza de los géneros académicos con los que el alumno entra en contacto en los sucesivos niveles de su formación universitaria (Álvarez y Boillos, 2015). Y es que el discurso académico adopta convenciones específicas según la situación de comunicación en la que se construye y circula.

En contrapartida, disponemos de poco conocimiento sobre los retos a los que se tienen que ir enfrentando los estudiantes universitarios cuando se ven en la necesidad de tener que producir textos cada vez más extensos y de complejidad creciente.

Es en este marco en el que se sitúa esta investigación que se centra en analizar los desafíos que se identifican en la producción del género monografía por parte de estudiantes de segundo curso de varias titulaciones de grado de la Universidad de Deusto. Todos ellos participan en una experiencia docente que se desarrolla en el ámbito de una asignatura de su currículum (Análisis del Discurso). Este espacio se utiliza para facilitarles la adquisición de conocimientos, estrategias y convenciones propias de ese género discursivo y como plataforma para acompañarles y hacer seguimiento del proceso de elaboración de tales textos a lo largo de la duración semestral de la asignatura.

En concreto, en este artículo centramos la atención en el segmento introductorio de la monografía y nos planteamos los siguientes objetivos:

- a. Analizar las maneras de construir las introducciones a las monografías de acuerdo a los movimientos discursivos y los pasos y subpasos que se desarrollan para ello.
- b. Cuantificar la densidad informativa de los movimientos discursivos desplegados.
- c. Identificar las secuencias de movimientos discursivos y analizar su grado de presencia en el corpus y por titulaciones.
- d. Identificar la densidad informativa desplegada en los diferentes modos de incorporar la información en el desarrollo de las introducciones.

Para la consecución de estos objetivos se ha seguido el modelo de movimientos discursivos propuesto por Salom, Monreal y Olivares (2009). Este modelo propuesto para el análisis de tesis doctorales se ha adaptado con el fin de acomodarlo al estudio del género aquí trabajado: la monografía.

El trabajo contiene, en primer lugar, el marco teórico con un desarrollo de los conceptos nucleares que sostienen y definen la investigación. Posteriormente, en el apartado de marco empírico se exponen las cuestiones relativas al corpus así como el procedimiento de análisis adoptado para el desarrollo del mismo. A continuación se realizará una exposición de los resultados de la investigación, y finalmente se presentan, en dos apartados consecutivos la discusión y las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

Este apartado desarrolla la conceptualización en la que se sostiene la investigación: el concepto del género monografía, la sección introducción y una aproximación al modelo analítico de análisis de género propuesto por Salom, Monreal y Olivares (2009).

2.1 *La monografía*

La monografía representa junto a otros textos como el informe, la ponencia, el artículo de investigación o el trabajo fin de grado una de las actividades escritoras a las que se enfrenta el estudiante en el ámbito académico universitario dentro de las titulaciones de grado. Una revisión de su raíz etimológica, *mono* y *graphos* advierte de su finalidad como el estudio de un tema único concreto. En palabras del pedagogo, filósofo y sociólogo Ander Egg (1997: 9), la monografía se define como aquella “descripción, narración o exposición explicativa, sobre una determinada parte de una ciencia, disciplina, tecnología o sobre un asunto en particular, tratando un tema de manera circunscripta”.

Pero esta definición es muy amplia y acoge a prácticas escritoras diversas. Se puede decir que la palabra monografía es una palabra polisémica ya que se aplica a diversos textos con funciones diferentes. Puede utilizarse como un verdadero trabajo de investigación donde se demuestra una hipótesis (Ciapuscio, 2000) o bien como aquí se utiliza para referirnos a una actividad escritora utilizada en la universidad como elemento de evaluación que muchas veces se etiqueta simplemente como “trabajo”, y tiene una estructura general de introducción, desarrollo y conclusiones y una extensión variable entre 15 o 20 páginas. Esta práctica escritora requiere un entrenamiento de búsqueda, recolección y análisis de elementos bibliográficos con el fin de desarrollar una temática concreta. No obstante, esto no debe conducir a que se produzca una pérdida en la originalidad del texto, ya que de su objetivo se entiende la necesidad de aportar una nueva visión de análisis del tema al que se accede, así como una reconstrucción bibliográfica exhaustiva del mismo (Gallardo, 2005).

Entendida de esta manera, el tipo de texto que se analiza implica el dominio de un conjunto de procedimientos tanto textuales como cognitivos de un importante alcance. Es necesario “establecer una relación con los destinatarios y con el campo disciplinar por el que circula” (Moris y Gimena 2014, p: 192). En cuanto a la materia semántica y la trama textual,

la monografía demanda no sólo habilidades de carácter expositivo y argumentativo; el escritor también toma posición en el texto (Ejarque, 2005; Alonso, 2010). Es por esto por lo que compartimos con otros autores (Gallardo, 2005; Alonso, 2010) la consideración de la monografía como un género mediante el cual el estudiante universitario puede ir comenzando a desarrollar su capacidad y habilidad investigadora.

2.2 La sección introducción

La sección introducción es una de las secciones que más atención ha recibido por parte de los investigadores, entre otras razones, por lo fundamental de su despliegue informativo en los textos de carácter académico (Swales, 1981; Dudley-Evans, 1986; Bunton, 2002, 2005; Samraj, 2002; Acosta, 2006; Martínez, 2008; Monreal y Olivares, 2008; Samraj, 2008; Olivares, Salom y Monreal, 2009; Salom, Monreal, Olivares y Salom, 2011; Stagnaro, 2015). Se trata de una sección facilitadora para la comunicación entre el emisor y el receptor (Bathia, 1993; Bunton 2002), no sólo porque en ella se lleva a cabo la presentación del tema, sino porque se presentan también otros aspectos imprescindibles para la comprensión del texto. La introducción debe presentar tanto el tema como el problema de investigación, justificando la pertinencia de la misma, así como el aparato metodológico y la presentación de la estructura del texto. Todo ello, no sólo con la finalidad de anunciar sino también de promocionar la investigación a través de estrategias persuasivas facilitando al lector la comprensión de la lógica global del texto.

2.3 Modelo teórico-metodológico adoptado

El modelo teórico-metodológico sobre el que se apoya esta investigación es el iniciado por Swales en Análisis de Género (1981, 1990, 1994). Dicha metodología se basa en el análisis de la estructura textual de los textos, a través de los movimientos retóricos y pasos establecidos por el modelo, para el cumplimiento de los propósitos comunicativos asociados a las diferentes secciones que componen los textos (Morales, 2011). En palabras de Nwogu (1997), el movimiento retórico se define como aquel segmento textual de contenido proposicional y fuerza ilocutiva distinta a otros segmentos. Por su parte, tanto los pasos como los subpasos son aquellas microfunciones que se suceden en la dinámica de un movimiento retórico. Swales (1990, 2004) señala que los movimientos que establecen el propósito comunicativo de una sección introductoria deben realizarse a través de la manifestación de 3 movimientos: el primer movimiento (M1) tiene como objetivo establecer la temática fundamentalmente a través de la manifestación de su importancia; en segundo lugar el movimiento 2 (M2) debe justificar la necesidad de hacer la investigación (establecimiento del nicho); y el tercer movimiento (M3) debe dar lugar a la presentación de la propia investigación que se desarrolla.

El modelo teórico-metodológico adoptado es el propuesto por Salom, Monreal y Olivares (2008). Este modelo supone una adaptación de dos modelos previos (Swales, 1990; Bunton, 2002) en el que los autores a través de una investigación de carácter empírico analizan introducciones del género Tesis escritas en español. El ser un modelo que emerge del estudio de textos escritos en español y por tanto de la tradición académica que se desenvuelve en esta lengua ha sido un factor determinante para que partamos de esta propuesta frente a otras, también actuales (Samraj, 2008). Como señala la literatura, el factor idiomático resulta ser

más determinante que otros factores como pudieran ser el género en el que se ha aplicado el modelo.

El modelo plantea tres movimientos discursivos: en primer lugar, el movimiento 1 (M1 en adelante) donde el escritor desarrolla el establecimiento del territorio en el que se enmarca el tema de la investigación; en segundo lugar, el movimiento 2 (M2 en adelante) donde se establece el nicho en el que se establece la investigación; y en tercer lugar el movimiento 3 (M3 en adelante) en el que se ocupa el terreno con la propia propuesta de investigación. Estos movimientos que se han señalado se realizan a través de una serie pasos y subpasos que serán descritos en el desarrollo de esta investigación. Desde esta investigación se ha realizado una pequeña adaptación del modelo presentado. Se trata del paso *estructura de tesis* (M3), y que por motivos obvios, se ha modificado a *estructura de la monografía*.

3. MARCO EMPÍRICO

Se trata de un estudio empírico de carácter exploratorio y analítico de cómo construyen la introducción de una monografía estudiantes universitarios de varias titulaciones de grado del área de las ciencias sociales y humanas. El estudio se lleva a cabo a través de una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, por ser la más idónea a los objetivos que se plantean.

3.1 *Corpus de estudio*

El corpus del estudio está formando por un total de 102 monografías elaboradas por estudiantes de segundo curso de varias titulaciones de grado: Filología Vasca, Humanidades, Lenguas Modernas, y Lenguas Modernas y Gestión de la Universidad de Deusto (Bilbao-España). A partir de un tema, seleccionado por ellos mismos, los estudiantes elaboran sus monografías con una estructura general de introducción, desarrollo y conclusiones y en ellas tratan de dar respuesta a un interrogante o resolución a un problema con una extensión máxima de 5000 palabras. Los trabajos que conforman el corpus de estudio corresponden a la versión entregada al finalizar el curso y son fruto de un proceso de elaboración realizado por los estudiantes a la par que el docente proporciona los elementos teóricos que orientan la producción de los textos y ofrece *feedback* y se propicia la reflexión sobre el avance de las propias construcciones de los estudiantes.

Todos estos estudiantes compartieron una misma asignatura impartida en el curso académico 2014-2015 a lo largo de un semestre. La asignatura en cuestión se titula Análisis del Discurso y es común a las titulaciones que se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1: Relación del Número de Monografías por Titulación

Titulación	Número de trabajos
Filología Vasca	9
Humanidades	22
Lenguas modernas	43
Lenguas Modernas y Gestión	28
Total	102

3.2 Procedimiento de análisis

En primer lugar, se realiza un análisis cualitativo a través de la metodología propia del análisis de género propuesto por Salom, Monreal y Olivares (2009). Este estudio retórico-lingüístico se lleva a cabo por medio del análisis de secuencias de movimientos discursivos. Dichas secuencias se establecen a través de la identificación de los diferentes movimientos, pasos y subpasos identificados en el texto. Los análisis son contrastados a través de la discriminación efectuada por los dos investigadores que han llevado a cabo el estudio. De esta manera se llega a la identificación y análisis de los movimientos discursivos y de los pasos y subpasos que se despliegan en cada uno de ellos así como a la identificación de las secuencias discursivas que se siguen en el desarrollo de las introducciones. Se pasa, después, a realizar un examen cuantitativo mediante un análisis estadístico-descriptivo. Fundamentalmente se identifican porcentajes de recurrencia así como la medida de tendencia central, media (M), y el indicador de dispersión, desviación típica (DT).

4. RESULTADOS

4.1 Identificación de los movimientos discursivos y de los pasos y subpasos que se despliegan en la construcción de la sección introducción

El análisis del corpus nos lleva a constatar que los estudiantes construyen la introducción desarrollando los tres movimientos discursivos M1, M2 y M3 que se recogen en la bibliografía sobre el tema. Ahora bien, ni todos los estudiantes construyen sus introducciones desarrollando todos los movimientos ni la densidad informativa desplegada a través de los diferentes pasos y subpasos es igual en cada uno de ellos.

De los cinco pasos propuestos por Salom, Monreal y Olivares (2009) para el M1, es decir, de ‘importancia del tema’, ‘generalizaciones y antecedentes’, ‘definición de términos’, ‘revisión de investigaciones previas’ y ‘referencia a la institución o grupo de investigación’, se han identificado cuatro. Así, salvo el paso referido a la indicación de la ‘referencia a la institución o grupo de investigación’, el resto hacen aparición en mayor o menor grado. En este M1, el estudiante trata de ubicar el eje temático en su contexto de investigación de diferentes maneras y con diferentes estrategias discursivas. Uno de estos pasos se refiere al establecimiento de ‘la importancia del tema’, paso, con el que el estudiante justifica de alguna manera la significación de su investigación:

(1) “[...] no existe un libro, un documento o un registro que hable del debate en general. Por esta razón este trabajo pretende dar a conocer el debate de estilo americano a un nivel más específico. La importancia de este tema recae [...]”. (LMG15)

Del mismo modo, se identifica otro de los pasos fundamentales de este movimiento como es la indicación de ‘generalizaciones y antecedentes’ a través del subpaso que permite ‘identificar la necesidad o pertinencia’ del estudio:

(2) “El principal problema que se nos presenta, es el de saber cuál de las dos teorías es la que más se acerca a la verdad. Es por ello que esta tarea se presenta necesaria [...]”. (LM2)

En lo que respecta al tercero de los pasos identificados, este se centra en la ‘definición de términos’ que pueden resultar vitales para la comprensión del trabajo:

(3) “Hablar de motivación es hablar de una gran cantidad de definiciones. En términos generales, se puede considerar la motivación como aquellos factores capaces de provocar, [...]”. (LMG8)

Finalmente el cuarto paso hace alusión a la ‘revisión de investigaciones previas’, con ello, el estudiante presenta el grado de dominio o conocimiento sobre el área de en la que desarrolla el trabajo:

(4) “Para realizar esta monografía, nos hemos basado en autores como M^a Dolores Abascal, Montserrat Vilá [...]”.

El M2, que establece el nicho en el que se desarrolla la investigación, se compone, según el modelo de Salom, Monreal y Olivares (2008) de cuatro pasos: ‘indicación del vacío de la investigación’, ‘indicación del problema o necesidad’, ‘preguntas iniciales de la investigación’ y ‘continuación de la tradición’. En las monografías analizadas se identifican todos los pasos mencionados, salvo el referido a la ‘continuación de la tradición’. El paso predominante es el que hace alusión a la ‘indicación del vacío de la investigación’. Con ello, el estudiante establece el nicho o el vacío donde justifica de alguna manera establecer su trabajo:

(5) “Siendo la teoría de Bauman una de las más detalladas acerca de la etapa actual de la modernidad, [...]. Sin embargo, existe un vacío en lo que a su divulgación se refiere [...]”. (H1)

El segundo paso identificado es aquel que hace alusión a la ‘indicación del problema o necesidad’. Otro paso fundamental para la justificación de la investigación:

(6) “Son diversas las teorías que ya defienden que la comprensión entre las diferentes variantes está disminuyendo [...]. Esto ya supone un problema para una gran cantidad de los angloparlantes no nativos, incluso sin tener diferencias [...]”. (LM7)

Otro de los pasos identificados en el desarrollo de este segundo movimiento hace alusión al planteamiento de las ‘preguntas iniciales de la investigación’.

(7) “[...] La credibilidad a nivel político está en constante auge y, como es lógico, el malestar y el descontento social es cada vez más considerable. Todo ello conduce a un llamamiento al nacionalismo, a un sentimiento nacional conjunto. ¿Cómo surgieron estas corrientes ideológicas?, ¿Cómo se creó en el País Vasco? [...]”. (FV1)

Finalmente, el M3, donde se presenta la investigación y se sitúa en un espacio científico, se desglosa a través de los siguientes pasos: ‘propósitos y objetivos’, ‘presentación del estudio’, ‘campo de investigación’, ‘método o parámetros de la investigación’, ‘materiales’, ‘resultados’, ‘justificación’, ‘preguntas de investigación’, ‘aplicabilidad’, ‘evaluación’ y ‘estructura de la monografía’. En este estudio se han identificado todos los pasos salvo los referentes a la indicación de ‘resultados’, ‘preguntas de investigación’, ‘aplicabilidad’ y ‘evaluación’. Los pasos con mayor influencia en el corpus son aquellos que

indican ‘propósitos y objetivos de la investigación’, ‘la justificación’ y ‘la estructura de la monografía’:

(8) “El objetivo de este trabajo es el de establecer la existencia de diferentes visiones sobre España de los contemporáneos Unamuno y Sorolla”. (H22)

(9) “La siguiente monografía [...] trata de la historia de la lengua castellana con el fin de cubrir aquellas cuestiones que la sociedad pueda tener sobre este tema. Por una parte, hay que mencionar que es necesario saber el origen de la lengua [...] Es importante aludir que vivimos en un país en el cual la lengua oficial es la lengua española [...]”. (LM11)

(10) “[...] la monografía se va a estructurar de la siguiente manera [...]”. (LMG4)

4.2 Análisis de la recurrencia de aparición de los pasos y subpasos que componen los movimientos discursivos identificados

A continuación se presentan los resultados relativos a la frecuencia de aparición de cada uno de los pasos y subpasos que componen la construcción discursiva del M1 (ver Tabla 2):

Tabla 2: Frecuencia de aparición de los pasos y subpasos del M1

Pasos y Subpasos	Frecuencia relativa
Importancia del tema	14,73%
Generalización y antecedentes del tema	
Situar el problema o necesidad	63,57%
Indicación de limitaciones	-
Ejemplificaciones	0,78%
Definición de términos	4,65%
Propuesta de soluciones	0,78
Definición de términos (clasificación)	2,33%
Revisión de investigaciones previas	13,18%
Referencia al contexto institucional o equipo de investigación.	-

Como se observa en la Tabla 2, de los 5 pasos y subpasos que Salom, Monreal y Olivares (2009) establecen como prototípicos para el desarrollo del M1, 3 de ellos, obtienen una recurrencia superior al 10%, siendo el paso ‘generalización y antecedentes del tema’ el que mayor grado de recurrencia alcanza, en especial, con el desarrollo del subpaso ‘situar el problema o necesidad’ (63,57%). Por su parte, el paso ‘importancia del tema’, obtiene un 14,73% y el paso relativo a la ‘revisión de investigaciones previas’ revela un porcentaje del 13,18%. En niveles de recurrencia menor se sitúa el paso ‘definición de términos y clasificación’ (2,33%). En lo que respecta al paso ‘indicación de limitaciones’ y ‘referencia al contexto institucional o equipo de investigación’ no se han identificado no se ha identificado su desarrollo en el corpus.

En lo que respecta al M2 se han identificado los siguientes pasos en su composición discursiva (ver Tabla 3):

Tabla 3: Frecuencia de aparición de los pasos y subpasos del M2

Pasos y Subpasos	Frecuencia relativa
Indicación del vacío en la investigación	68,18%
Indicación del problema o necesidad	22,73%
Preguntas iniciales	9,09%
Continuación de la línea de investigación	-

El paso predominante con un nivel de recurrencia muy por encima de los demás en este M2 es ‘indicación del vacío de la investigación’ con un porcentaje del 68,18%. El segundo en recurrencia es el paso ‘indicación del problema o necesidad’ con un 22,73%. El tercer lugar con un porcentaje de 9,09% lo ocupa el paso ‘preguntas iniciales’. Finalmente, el paso ‘continuación de la línea de investigación’ no se ha identificado en ninguno de los trabajos que constituyen el corpus de este estudio.

Finalmente, se muestra el grado de recurrencia de los pasos y subpasos relativos al movimiento 3 (ver Tabla 4):

Tabla 4: Frecuencia de aparición de los pasos y subpasos del M3

Pasos y Subpasos	Frecuencia relativa
Propósitos y objetivos	38,21%
Presentación y anuncio del trabajo de investigación	
Trabajo realizado	18,97%
Enfoque de la investigación	2,36%
Limitaciones del estudio	0,47%
Requisitos previos	0,47%
Campo de estudio	1,42%
Metodología	1,42%
Instrumentos	1,89%
Resultados	-
Justificación	7,08%
Preguntas de investigación	-
Aplicabilidad del producto	-
Evaluación del producto	-
Estructura de la monografía	
Estructura global de la monografía	0,47%
Estructura a través de los apartados de la monografía	1,89%

Estructura a través de los contenidos de la monografía	25%
Estructura a través de los objetivos de la monografía	0,47%

Como se representa en la Tabla 4, con respecto a los pasos y subpasos de este M3 se observa una serie de pasos con una frecuencia de aparición significativa: ‘propósitos y objetivos’ (38,21%), ‘presentación y anuncio del trabajo de investigación’ (22,27%) especialmente a través de ‘paso realizado’ (18,97%), ‘justificación’ (7,08%) y ‘estructura de la monografía’ (27,83%) especialmente este último a través del subpaso ‘estructura a través de los contenidos’. El resto, alcanzan unos porcentajes inferiores en todos los casos al 2 %.

4.3 Identificación de las secuencias discursivas empleadas en la elaboración de las introducciones y su grado de presencia en el total del corpus y en cada una de las titulaciones a las que pertenecen los estudiantes

Tras el análisis de la información se han identificado un total de 11 secuencias discursivas, o lo que es lo mismo, 11 modos de proceder por parte de los estudiantes a la hora de ir incorporando la información en las introducciones (ver Tabla 5):

Tabla 5: **Secuencias discursivas identificadas en el análisis de las introducciones**

Secuencias	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
M1-M2-M3	15	14,70%
M1-M3	44	43,13%
M3-M1-M3	9	8,82%
M1-M3-M1	3	2,94%
M3	20	19,60%
M1	3	2,94%
M1-M2-M1-M3	1	1,12%
M3-M1	2	2,24%
M1-M3-M1-M3	1	1,12%
M3-M2-M1	2	2,24%
M3-M2-M3-M1	2	2,24%

En la Tabla 5 se representa una primera secuencia, M1-M2-M3, con un porcentaje del 14,70%. La secuencia M1-M3 alcanza el mayor grado de recurrencia, 43,13%, superando en más del doble al resto de cada una las once secuencias identificadas. Con un porcentaje del 8,82% y el 2,94% de recurrencia encontramos dos secuencias M3-M1-M3 y M1-M3-M1. Esta última secuencia precisamente, la M1-M3-M1 y la secuencia M1 son las que tienen una presencia menor; una y otra alcanzan un porcentaje del 2,94%. Sin embargo, otra secuencia de movimiento único como es la M3 se constata como la segunda secuencia en grado de recurrencia (19,6%). Finalmente, se identifica una serie de secuencias con una frecuencia relativa inferior a 2,5%. Se trata de ejemplos en los que la introducción es la suma de segmentos de texto no organizados y su escritura está guiada fundamentalmente por el tema sobre el que se ha decidido tratar.

Así, y en función de las anteriores secuencias discursivas identificadas en la tabla anterior podemos establecer cuatro modos de actuar fundamentales a la hora de ir incorporando información y elaborar las introducciones.

- a. Modo de actuación 1: M1-M2-M3.
- b. Modo de actuación 2: M1-M3 (incorporando secuencias M3-M1-M3 y M1-M3-M1).
- c. Modo de actuación 3: M1 y M3 (desarrollo de un único movimiento).
- d. Resto de modos de actuación, modo 4: Secuencias discursivas con muy baja recurrencia (aquellas por debajo de una frecuencia relativa a 2,5%).

Incluimos la secuencia M3-M1-M3 y la M1-M3-M1 dentro del modo de actuación 2 por la baja influencia del movimiento que se repite (el M3 y el M1 respectivamente) en el despliegue informativo. De hecho, en todos los casos, la densidad de ese primer movimiento corresponde únicamente a un paso retórico. Y, además, en todos los casos identificados (12/102) ese paso retórico se repite produciéndose una reiteración de la información; realmente, con la vuelta al movimiento con el que da comienzo la introducción (en un caso el M3 y en el otro el M1) no se aporta información nueva. Las secuencias con un único movimiento, bien sea el M1 o el M3, se agrupan en el mismo modo de actuar, esto es, el modo 3, ya que se enmarcan en la misma lógica de desarrollo informativo: centrar el despliegue en un único movimiento (establecimiento del tema u ocupación del campo temático).

A continuación se recoge el porcentaje de recurrencia de cada uno de los modos o modelos discursivos en el conjunto del corpus (ver Figura 1):

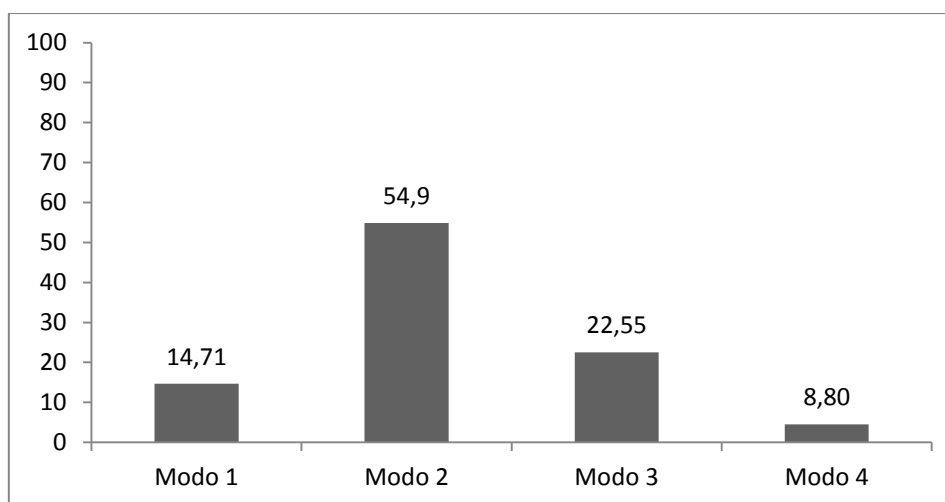


Figura 1: Porcentajes de recurrencia de los diferentes modos de incorporar información en la introducción

El modo 2 (M1-M3, M1-M3-M1 y M3-M1-M3) obtiene un porcentaje del 54,90%, es decir, se trata del modo de incorporación informativa de mayor recurrencia. Tal y como se ha especificado con anterioridad (Tabla 5) la secuencia discursiva preponderante en este modo con un 43,13% corresponde a la estructura M1-M3. Tanto el modo 3 (M1 y M3) como el Modo 1 (M1-M2-M3) adquieren un 22,5% y 14,71% respectivamente. En lo que respecta al Modo 4, alcanza el 8,80%.

A continuación, se muestra el porcentaje de recurrencia de cada uno de los modos de estructuración informativa planteados con anterioridad en función de las titulaciones a las que pertenecen los estudiantes (ver Figura 2):

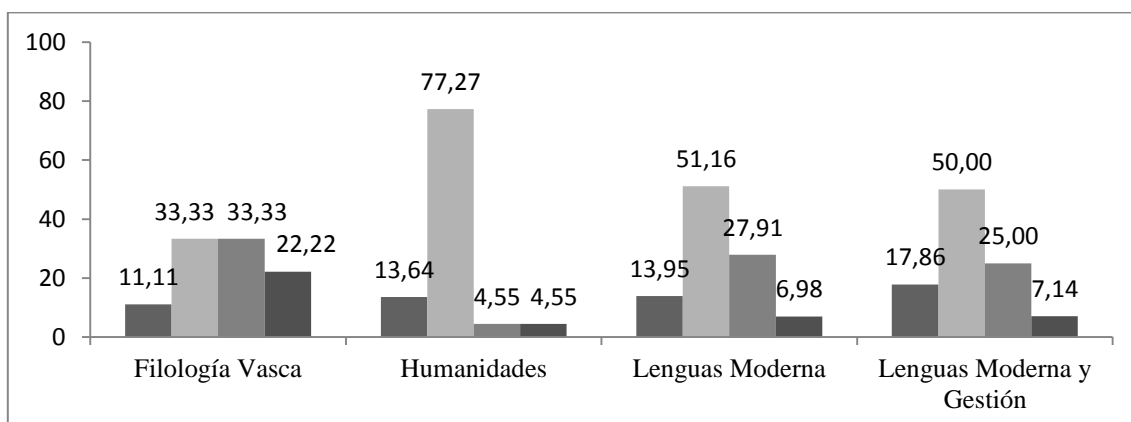


Figura 2: Grado de Recurrencia de los modos de incorporar información en la introducción en función de los Grados Académicos del corpus

En la titulación de Filología Vasca (un total de 9 de los 102 trabajos del corpus), los modos preponderantes son el 2 y el 3, con un grado de recurrencia del 33,33% cada uno. Por su parte, el modo 1, alcanza el 11,11% de recurrencia, mientras y el 4 obtiene un grado de aparición del 22,22% (el porcentaje más alto de este modo por titulaciones).

Por su parte, en Humanidades (titulación a la que pertenecen un total de 22 monografías) los resultados manifiestan como modo de estructuración dominante, el número 2 que alcanza el 77,27% de recurrencia en los textos analizados. Por su parte, el modo 1 se sitúa en el 13,64% de recurrencia, mientras que el 3 y 4 comparten un 4,55% de recurrencia. El caso de esta titulación es la única en la que el modo 1 (M1-M2-M3) logra el segundo mayor grado de recurrencia.

La titulación en Lenguas Modernas, con un total de 43 monografías, pone nuevamente de relieve el predominio del modo 2 (51,16%). En segundo lugar se sitúa el modo 3 con un 27,91% de recurrencia, seguido del primer modo con 13,95% de los casos y el 6,98% (modo 4).

Finalmente, la titulación en Lenguas Modernas y Gestión, en la misma línea que en la de Lenguas Modernas, muestra la primacía del modo 2 con el 50% de recurrencia, mientras que el modo 3 y el 4 obtienen un porcentaje del 25% y 17,86% respectivamente. Nuevamente, el modo 4 vuelve a ser el de menor porcentaje con el 7,14% de los casos.

4.4 Identificar la densidad informativa desplegada en los diferentes modos de incorporar la información en el desarrollo de las introducciones

Ahondando en el análisis de cómo se construyen las introducciones, en este apartado se muestran los resultados de los índices de densidad informativa de cada uno de los movimientos discursivos que componen los diferentes modos de actuar a la hora de ir incorporando la información de las introducciones. Los índices de densidad informativa se

extraen del nivel de despliegue en pasos y subpasos en cada uno de los movimientos discursivos.

Tabla 6: Densidad Informativa del Modo 1

Modo 1					
Secuencia	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
M1-M2-M3	M 1	1	10	1,47	0,64
	M2	1	4	1,20	0,41
	M 3	1	13	1,87	0,64

Como se refleja en la Tabla 6, tanto el M1 como el M2 y el M3 presentan unos índices de densidad muy bajos. Ninguno tiene una media de pasos y subpasos superior a 2. De los tres, es el M2 el que menor densidad alcanza ($M= 1,2$), aun configurándose con un máximo de pasos menor, por su parte el M1 y el M3 se quedan ligeramente por encima con una media de 1,46 y 1,86 respectivamente.

Tabla 7. Densidad Informativa del Modo 2

Modo 2					
Secuencias	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
M1-M3	M1	1	10	1,41	0,62
	M3	1	13	2,07	0,97
M1-M3-M1	M1	1	10	2,33	1,53
	M3	1	13	2,67	1,15
M3-M1-M3	M1	1	10	1,44	0,73
	M3	1	13	2,67	0,71

Por su parte la Tabla 7 muestra cómo, al igual que en el modo 1, la densidad informativa encontrada en las secuencias integradas en el modo 2 es baja en términos absolutos. Se manifiesta, sin embargo, un mayor despliegue informativo produciéndose un aumento ligero en el número de pasos y subpasos que se desarrollan. Salvo en el M1 de la secuencia M1-M3 y la secuencia M3-M1-M3, en el resto de movimientos la media sube más de un punto de manera que nos sitúan por encima de los dos pasos, especialmente en el caso del M3, movimiento que se aproxima más a alcanzar una media de tres pasos.

Tabla 8: *Densidad Informativa del Modo 3*

Modo 3					
Secuencias	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
M1	M1	1	10	2	1
M3	M3	1	13	3,05	1

Finalmente, la Tabla 8, muestra como en el modo 3, se percibe un incremento de la densidad informativa en el M3 situándose en una media de 3,05. Por su parte la secuencia M1, se sitúa en una media de 2 pasos y subpasos. Cabe destacar que la secuencia M3 es la única de todas las identificadas que supera los tres pasos de media.

Profundizando en los resultados anteriores, se llega a identificar una serie de secuencias discursivas que responden a los diversos modos que tienen los estudiantes de abordar la construcción de la introducción.

5. DISCUSIÓN

El estudio de los movimientos discursivos y los pasos y subpasos que se despliegan en cada uno de ellos para la construcción de la introducción proporciona unos resultados que apuntan a una muy escasa densidad informativa con la que se desarrolla esta sección. El valor medio de los pasos y subpasos que se identifican en los tres movimientos no supera el de tres en el mejor de los casos (ver Tablas 2, 3 y 4). Esta valoración global, sin embargo, se diversifica en cuanto se contrastan los resultados de cada uno de los movimientos. El M2 es el que alcanza una media en cuanto a densidad informativa menor a lo que hay que añadir, además, el despliegue minoritario de este movimiento en el corpus. Si se contraponen la densidad informativa referida al ‘establecimiento del tema’ (M1) y a la ‘presentación del espacio que se desarrolla’ (M3), los resultados constatan una mayor atención a este último. Por su parte, el M3 se desenvuelve a través de una media más alta de segmentos de texto con funciones retóricas diferentes y, por tanto, aportando más especificaciones informativas que el M1. La distancia entre uno y otro ronda una media de 1 paso.

Estos resultados nos sitúan ante nuevos interrogantes: ¿qué pasos y subpasos son más recurrentes dentro de cada uno de los movimientos retóricos?; ¿cuáles tienen poca presencia?; ¿dónde se sitúan las dificultades de aprendizaje? Resultan reveladores también los resultados del estudio en relación a estas cuestiones. En el M1 el segmento de texto más recurrente con gran diferencia (63,57%) es aquel que realiza la función retórica de presentar la ‘generalización y antecedentes del tema, en especial con el subpaso ‘situar el problema o necesidad’. Después, en orden decreciente y a mucha distancia, se sitúan otros dos pasos: la indicación de ‘la importancia del tema’ (14,73%) y ‘la revisión de investigaciones previas’ (13,18%). El resto de pasos y subpasos de este movimiento tienen un desarrollo muy poco representativo en el conjunto del corpus: ‘situación del problema; ‘definición de términos’

etc. (ver Tabla 2). En el caso del M2 los resultados constatan una situación similar en tanto en cuanto se manifiesta la supremacía de un paso sobre los demás: ‘la indicación del vacío en la investigación’ (68,18% de recurrencia); aquí, el siguiente en grado de recurrencia desciende al 22,73% (‘indicación del problema o necesidad’). En el M3, sin embargo, la situación es diferente: en este los porcentajes de recurrencia de los fragmentos de texto que realizan funciones retóricas diferentes y que tienen una presencia destacada en el corpus no son tan desiguales. La indicación ‘propósitos y objetivos’, ‘estructura de los contenidos de la monografía’ y ‘presentación y anuncio del trabajo de investigación’ tienen unos porcentajes de aparición del 38,21%, 27,83% y 22,27%.

Respecto a la secuenciación de los movimientos discursivos, se constatan por parte de los estudiantes comportamientos muy diversos y no todos ellos igualmente eficaces en la construcción de las introducciones de sus monografías. Los 3 primeros modos obtienen un 92,16% de recurrencia mientras que se contabiliza un resto del 8,80% en el que las introducciones están construidas a base de la suma de fragmentos de texto de forma desorganizada y con un propósito retórico que no va más allá de hablar sobre el tema del que se ha decidido tratar en la monografía. Se trata de un total de 8 trabajos, en los que los estudiantes manifiestan no tener conciencia de la necesidad de estructurar el texto, y llevan a cabo la actividad escritora como el resultado de un registro de las ideas que les van surgiendo.

Las maneras diferentes de secuenciar los movimientos discursivos se agrupan en cuatro modos (ver Figura 1). De ellos, el claramente preponderante es el modo 2 que alcanza un porcentaje del 54,9%; este resultado refrenda investigaciones precedentes en las que se señala la dificultad por desplegar el M2 o ‘establecimiento del nicho’, incluso por escritores de un nivel de experiencia supuestamente mayor como es el caso de doctorandos en la realización de sus tesis (Olivares, Salom y Monreal, 2009). También Swales (1990) incide en esta dificultad cuando indica que el M2 es el movimiento que requiere un mayor nivel de concreción, y por tanto, un mayor dominio tanto de la temática como del discurso. Por otra parte, de acuerdo a lo que se confirma en otros estudios, la secuencia M1-M3, es la más recurrente en introducciones en escritos académicos de tradición hispánica (Olivares, Salom y Monreal, 2009). Frente a lo anterior, se constata para el modo 1 (secuencia M1-M2-M3), unos resultados más exiguos, con un porcentaje de recurrencia del 14,71% y señalado como prototípico de los escritos en inglés. En efecto, este modo requiere una mayor elaboración del texto tanto temática como discursivamente.

Del porcentaje de recurrencia del modo 3, aquel que se desarrolla con un único movimiento retórico, desprendemos que casi un cuarto de los estudiantes construyen la introducción de sus monografías con un despliegue informativo deficitario. A estos resultados negativos en lo que respecta a la elaboración discursiva de la introducción de monografías hay que añadir el resto del 7,84% correspondiente a 8 de los 102 casos que manifiestan no tener conciencia de la necesidad de estructurar el texto y de elaborar el tema (modo 4).

Si ahondamos en el estudio de los diversos modos secuenciales y realizamos una mirada por titulaciones, encontramos que el modo 1, el que conlleva un desarrollo más amplio del segmento introducción -incorporando información necesaria para que el lector comprenda el tema sobre el que trata la monografía y la perspectiva desde la que se aborda y se presenta-

es el modo que alcanza un nivel de recurrencia semejante en todas ellas (próximo al 15%). Estos resultados nos conducen a pensar que la titulación no es una variable significativa en relación con el modo vinculado a un uso más experto y eficaz de la palabra. No obstante, la recurrencia de modos por titulaciones si se muestra afectada si lo que se contrasta es el grupo de estudiantes con menor capacidad de uso discursivo de la lengua: aquellos estudiantes que elaboran las introducciones según el que hemos denominado modo 4. Mientras que en el caso de Filología Vasca éste último alcanza una recurrencia del 22,22%, en las otras titulaciones éste porcentaje es mucho menor (4,55% en Humanidades, 6,98% en Lenguas Modernas y 7,14% en Lenguas Modernas y Gestión).

El contraste por titulaciones no manifiesta diferencias notables entre los distintos modos de encarar la construcción de la introducción si los resultados que se enfrentan son los correspondientes a los estudiantes de Lenguas Modernas, y Lenguas Modernas y Gestión. En ambos grupos la recurrencia de los diferentes modos es muy próxima. La Figura 2 dibuja un perfil de estudiantes con comportamientos semejantes en lo que a distribución de modos se refiere. Sin embargo, ese trazado es muy distinto si lo comparamos con los estudiantes de Humanidades: estos destacan por ser el grupo que elabora la introducción de sus monografías siguiendo modos más elaborados como es el caso de los modos 1 y 2; en esta titulación la presencia de los otros dos modos (el 3 y el 4) es más bien residual (4,55% en cada caso). Este uso de la palabra más esmerado por parte de estos estudiantes en cuanto a cómo establecen la relación con el campo disciplinar y con los destinatarios de las monografías viene sugerido también por el hecho de que el modo 3 (que representa el caso de las introducciones con un déficit importante de desarrollo informativo) tenga una recurrencia bastante menor en estos estudiantes que en los restantes (ver Figura 2).

6. CONCLUSIONES

El análisis llevado a cabo en este trabajo apunta de manera clara la complejidad que conlleva la elaboración de la monografía y, en concreto, del segmento introducción. Como se ha podido ver, se trata de una actividad escritora que enfrenta a retos cognitivos y discursivos que se reflejan en el conjunto de movimientos, pasos y subpasos que se van dando en la construcción del texto con la información necesaria para que el lector comprenda el conocimiento nuevo que se aporta y la perspectiva desde la que se trata y se presenta.

Los resultados de cómo los estudiantes universitarios de segundo curso de grado se enfrentan a esos retos, en un contexto de aula y en el marco de un proceso de formación en escritura académica, trazan una trayectoria en la que se identifican dónde se sitúan sus mayores dificultades. En síntesis, señalamos las siguientes:

- a. Todos los estudiantes, en general, elaboran la introducción con una densidad informativa deficitaria para que el lector comprenda el objeto investigado y desde qué perspectiva se desarrolla y presenta.
- b. El despliegue informativo del M1 es especialmente insuficiente: se recolectan conocimientos previos pero no se profundiza en su análisis de manera que no se

establece una relación con ese campo temático, no se identifica un problema y ni se valora la necesidad o conveniencia de su tratamiento.

- c. El M2 es el movimiento que plantea más dificultades teniendo en cuenta el escaso número de estudiantes que llegan a iniciar su desarrollo, vinculado al establecimiento de un diálogo con el campo disciplinar.
- d. En el M3 que alcanza un nivel de desarrollo mayor, los problemas se sitúan no tanto en la presentación del trabajo, sus objetivos y en cómo se va a estructurar sino en aquellos otros pasos y subpasos que lo contextualizan en un campo de estudio como por ejemplo la información sobre el enfoque o la perspectiva del trabajo, los resultados esperados o las limitaciones.

Ante estas dificultades que se manifiestan, como decíamos anteriormente, en unos textos que se elaboran a lo largo de un semestre en el marco de una práctica docente encaminada a la formación en escritura académica, se puede comprender la difícil y costosa tarea de conducir a los estudiantes a ingresar en la comunidad discursiva y disciplinar en la que se están formando de manera que participen en ella haciendo un uso de la palabra ajustado a sus exigencias y convenciones. Pero también se ofrecen claves con implicaciones importantes en las propuestas docentes que se planteen para lograr que los estudiantes universitarios de los primeros cursos se inicien en la construcción de conocimiento nuevo.

De cualquier manera, es necesario seguir avanzando en el conocimiento de cómo se enfrentan estos estudiantes universitarios a la elaboración de todos los géneros a través de los que se vehiculan los diversos saberes disciplinares que han de ser capaces de comprender y producir. Sólo de esta manera podrán formar parte activa y experta de la comunidad discursiva y disciplinar en la que se están formando.

REFERENCIAS

Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista Núcleo 1985-2003. *Núcleo*, 18 (23), 9-30.

Alonso, M.T. (2010). La monografía. En S. Nogueira (Ed.), *Manual de lectura y escritura universitarias* (pp. 135-145). Buenos Aires: Biblos.

Álvarez, M. (2012). La relevancia de las competencias comunicativas en la formación del estudiante universitario y retos que plantea. En M. Acillona (Ed.), *Marcos interpretativos de la realidad social contemporánea* (pp. 29-41). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Álvarez-Álvarez, M., y Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Internacional de Investigación en Educación, Magis*, 8(16), 71-90.

- Ander-Egg, E. (1997). *Guía para preparar monografías*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional setting*. New York: Longman.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in PH. D thesis introductions. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp 57-75). Essex: Pearson Education.
- Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes* (4), 207-224.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). Academic writing at university. La escritura académica en la universidad. *RED-U, Revista de docencia universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad. Tácticas de regulación de la escritura en estudiantes de doctorado. En A. Camps, y M. Milian (Eds.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-90). Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M. (2015). Writing at the University. The Perspectives of the Stakeholders: Students and Faculty / Escribir en la universidad. La perspectiva de los protagonistas: estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, 27(3)
- Ciapuscio, G. (2000). La monografía en la universidad: ¿una clase textual? *Humanitas* (30-31), 237-253
- Corcelles, M., Cano, M., Faz, G., y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología 11(1), . *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: an investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. *Talking about Text*, 128-145.

Ejarque, D. (2005). La monografía. En L. Cubo (Ed.), *Los textos de la Ciencia* (pp. 21-234). Córdoba: Comunicarte.

Ezeiza, J. (2008). Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar: perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES [Espacio Europeo de Educación Superior]. En I. Olza Moreno, M. Casado Verlarde y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 131-144). Pamplona: Universidad de Navarra.

Gallardo, S. (2005). La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos. En Graciela Vázquez (Ed.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de artículos científicos* (pp. 13-28). Madrid: Edinumen

Gil-Salom, L., Soler-Monreal, C., & Carbonell-Olivares, M. (2008). The move-step structure of the introductory sections of spanish phd theses. *RESLA* (21), 85-106.

Martínez, C. (2008). Estructura retórica en las introducciones de textos económicos. En *25 años de lingüística en España [Recurso electrónico]: hitos y retos= 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*, 479-487.

Monreal, C., Olivares, M., & Salom, M. (2011). A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish PhD thesis introductions. *English for Specific Purposes*, XXX (1), 4-17.

Morales, O. (2011). *Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Moris, J., y Gimena, I. (2014). La monografía. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 191-239). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.

Olivares, M., Salom, M., & Monreal, C. (2009). The schematic structure of Spanish PhD thesis introductions. *Spanish in Context*, 6 (2), 151-175.

Salom, L., Monreal, C., & Olivares, M. (2008). The move-step structure of the introductory sections of spanish phd theses. *RESLA* (21), 85-106.

Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. *English for Specific Purposes*, XXI (1), 1-17.

Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with focus on introduction. *English for Academic Purposes* (7), 55-67.

Stagnaro, D. (2015). Configuraciones retórico-lingüísticas del resumen en artículos científicos de economía: Contrastes en el interior de la disciplina. *Revista Signos*, XLVIII (89), 425-444.

Swales, J. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Birmingham: The university of Aston.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.