

**CARACTERIZACIÓN DE LA
ESTRUCTURA RETÓRICA DE LA
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN EN LA MONOGRAFIA
DE PREGRADO EN INGLÉS⁸⁴¹**

**CHARACTERIZATION OF THE RETORIC
STRUCTURE OF THE DESCRIPTION OF
THE RESEARCH PROBLEM IN THE
UNDERGRADUATE MONOGRAPH IN
ENGLISH**

Wilmar Salazar Obeso⁸⁴²

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad –REDIEES.⁸⁴³

⁸⁴¹ Derivado del avance del proyecto de investigación doctoral Modelo de estructura retórica del planteamiento del problema en monografías en inglés como producción científica.

⁸⁴² Pregrado: Licenciatura en Lenguas Modernas: Español-Inglés, Universidad del Atlántico. Postgrado: Maestría en la enseñanza del Inglés, Universidad del Norte Universidad del Atlántico, docente-investigador, Universidad del Atlántico, Puerto Colombia, Atlántico, Colombia. correo electrónico: wilmarsalazar@mail.uniatlantico.edu.co

⁸⁴³ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

109. CARACTERIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA RETÓRICA DE LA DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN LA MONOGRAFIA DE PREGRADO EN INGLÉS⁸⁴⁴

Wilmar Salazar Obeso⁸⁴⁵

RESUMEN

La descripción del problema de investigación necesita de una estructura retórica que dé cuenta de su propósito comunicativo. Dicha estructura jerarquiza lingüísticamente las ideas que comportan la existencia del problema de investigación. Sin embargo, existe ausencia de estudios lingüísticos de esta sección a nivel de pregrado en monografías en inglés. La principal intención de la presente investigación es realizar una caracterización de la estructura retórica de la descripción del problema de investigación en la monografía de pregrado en inglés. El estudio empleó un análisis de género, siguiendo el modelo CARS: Create a Research Space (crear un espacio de investigación) de Swales (1990). Se analizaron 20 descripciones de problema de investigación de monografías escritas por docentes en formación en licenciatura en idiomas extranjeros de una universidad pública de Colombia. Los resultados mostraron: 1. Un propósito comunicativo y una estructura retórica no definidos de la descripción del problema de investigación, 2. Falta de consciencia lingüística en la realización de la estructura retórica en mención. Se concluyó que se requiere de una estructura retórica para comunicar mejor el propósito comunicativo de la descripción del problema.

ABSTRACT

The description of the research problem needs a rhetorical structure that accounts for its communicative purpose. This structure linguistically hierarchizes the ideas that lead to the

⁸⁴⁴ Derivado del avance del proyecto de investigación doctoral. Modelo de estructura retórica del planteamiento del problema en monografías en inglés como producción científica.

⁸⁴⁵ Pregrado: Licenciatura en Lenguas Modernas: Español-Inglés, Universidad del Atlántico. Postgrado: Maestría en la enseñanza del Inglés, Universidad del Norte Universidad del Atlántico, docente-investigador, Universidad del Atlántico, Puerto Colombia, Atlántico, Colombia. correo electrónico: wilmarsalazar@mail.uniatlantico.edu.co.

existence of the research problem. However, there is an absence of linguistic studies of this section at the undergraduate level in monographs in English. The main objective of this research is to characterize the rhetorical structure of the description of the research problem in the undergraduate monograph in English. The study used a genre analysis, following the CARS: Create a Research Space model by Swales (1990). 20 descriptions of research problem from monographs written by undergraduate teachers in foreign languages from a public university in Colombia were analyzed. The results showed: 1. An undefined communicative purpose and rhetorical structure of the description of the research problem, 2. Lack of linguistic awareness in the realization of such rhetorical structure. It was concluded that a rhetorical structure is required to communicate in a better way the communicative purpose of the description of the problem.

PALABRAS CLAVE: género, análisis de género, modelo CARS, problema de investigación, monografía

Keywords: genre, genre analysis, Swales' CARS model, research problem, monograph

INTRODUCCIÓN

La escritura académica es un recurso fundamental en el contexto universitario. Ella permite crear, fijar y transmitir el conocimiento disciplinar (Cárdenas, 2016). Los textos que redactan los estudiantes en las diferentes disciplinas, que se circunscriben a diversas comunidades discursivas, conforman parte de esta escritura académica; pues, otra gran parte proviene de los expertos. Este proceso de composición textual va más allá de destrezas y técnicas descontextualizadas, se enmarca en un uso consciente del lenguaje escrito que sustenta las prácticas discursivas (Zayas, 2012). Dicho proceso también acontece en la formación docente y, especialmente, en la formación de docentes de idiomas. Estos últimos deben demostrar dominio del idioma en que redactan sus producciones textuales.

En este sentido, la monografía en inglés es una tarea académica que demanda un gran esfuerzo para los docentes en formación en licenciatura en idiomas extranjeros en Colombia. En cierta forma, esta complejidad radica en que tales individuos deben no sólo leer en inglés sino también escribir en inglés académicamente. En esta producción científica se aglutinan, entre otros aspectos, el saber disciplinar, las competencias investigativas y la competencia comunicativa en lengua inglesa que dichos docentes en formación pudieron desarrollar y demostrar en la construcción del documento. Este macro género se circunscribe a un solo tema que puede tener diferentes niveles de la investigación (Monje, 2011). Así mismo, enruta la vida académica futuro docente de lenguas.

Sin embargo, los estudios relacionados en este género son limitados (Oliveira, 2017). En el contexto particular colombiano, no se registran estudios empíricos de dicho género escritos en inglés. Investigaciones sobre la monografía escritas en inglés son necesarios puesto que pueden permitir la comprensión del uso contextualizado de esta lengua por parte de docentes en formación en licenciatura en idiomas extranjeros para la realización de tareas de redacción académica muy específicas.

Por otro lado, un aspecto crucial dentro del género en mención es la **Descripción del Problema de Investigación** (de aquí en adelante DPI). Con relación a esto, algunos análisis de géneros en esta sección se han realizado en diferentes disciplinas y niveles educativos, entre otros, se encuentran Hernon & Metoyer-Duran (1993); Metoyer-Duran, C. y Hernon, P., (1994); Jalilifar, Firuzman, y Roshani (2011); Nimehchisalem et al. (2016); Parsa y Hasan

(2017). Tales estudios han explorado no sólo el esquema estructura y funciones comunicativas de la sección de la descripción del problema, sino también su variabilidad organizacional dentro de un solo campo de estudio. Dichos estudios destacaron que la DPI es una de las secciones más fundamentales dentro de los trabajos de investigación.

En este sentido, la DPI "encarna el propósito del estudio y, por lo general, los investigadores preparan preguntas de investigación o hipótesis basadas en el problema de investigación percibido" (Jalilifar et al., 2011, p. 55). Además, la DPI contiene los elementos esenciales que definen el estudio y se caracteriza como un problema de investigación creíble (Gomez et al., 2014). Por lo tanto, dicha sección comunica el problema que se ha identificado mediante la aplicación de instrumentos específicos de recolección de datos; revela el problema pretendido para ser resuelto o abordado. Según Creswell (2014):

El problema proviene de un vacío en la literatura y del conflicto en los resultados de la investigación en la literatura, temas que han sido descuidado en la literatura; la necesidad de levantar la voz de los participantes marginados; y problemas de la "vida real" encontrados en el lugar de trabajo, el hogar, la comunidad, etc. (pág. 50).

Algo que caracteriza a cualquier DPI es su grado de convencionalidad. Por ello, la comunidad del discurso debe compartir su estructura retórica para consolidar este género. Este aspecto es crucial dentro de los contextos institucionales ya que, a los estudiantes de pregrado, siguiendo una organización retórica similar que caracteriza al género, generalmente se les pide que escriban la DPI a través de las cuales comunica el problema.

Es importante mencionar que la DPI desencadena no sólo la elección del paradigma de investigación, sino también la metodología del estudio (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Además, la descripción del problema de investigación sigue una lógica argumentativa derivada del vacío de conocimiento que indica el problema (Gómez et al., 2014) que está estrechamente relacionado con la forma en que está estructurado lingüísticamente.

De hecho, escribir la DPI debe ser comprensible y claro (Nimehchisalem et al., 2016). Es por ello por lo que los docentes en formación en licenciatura en idiomas extranjeros en Colombia deben prestar atención a las implicaciones retóricas que esta sección requiere como subsección crucial dentro de sus trabajos de investigación, incluyendo monografías.

Los géneros discursivos. La escritura académica es un componente fundamental en la construcción y divulgación del conocimiento científico. Para su dominio, se requiere de conocimiento y habilidades específicas por parte de los académicos. Parte de este conocimiento radica en conocer lo relacionados a los géneros discursivos. Los géneros discursivos están íntimamente relacionados con los usos de la lengua en las diversas esferas humanas (Bajtin, 1982). Según este autor, los géneros discursivos están definidos por la estabilidad de los enunciados que emplean los individuos en sus actividades cotidianas.

Otro aspecto que está relacionado con los géneros discursivos es su heterogeneidad. Para Bajtin (1982), la diversidad en las actividades humanas hace que los géneros discursivos gocen de un alto grado de heterogeneidad. Por ello, deben ser estudiados según esta característica y no desde un solo punto de vista.

Desde otra perspectiva, dentro de las prácticas sociales, los géneros discursivos son asumidos como componentes cruciales para la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas (Zayas, 2012). Esto implica, entre otros aspectos, que los géneros discursivos cuenten con estructuras lingüísticas que deben ser empleadas por los usuarios de la lengua para comunicar algo. Así mismo, que ellos permiten una especie de encuadre epistemológico de la información que se comparte.

En este sentido, la teoría del género ofrece una explicación explícita y sistemática a los estudiantes para comprender cómo funciona el lenguaje en el contexto social (Hyland, 2003). Como se orientan en objetivos determinados dentro de un proceso social (Martin, 1992, en Samraj, 2002), los géneros tienen características textuales similares que tienden a ser compartidas por miembros de la misma comunidad de discurso.

Un género discursivo entonces se caracteriza porque es el objetivo del propósito comunicativo derivado del conocimiento convencional apoyado por los recursos del discurso (Bathia, 1993). Por lo tanto, los géneros tienden a ser estables en su forma (Rozimela, 2014). Es esta naturaleza particular de los géneros que permite a los usuarios realizar su intención comunicativa a la que apuntan. Por otro lado, la teoría del género ofrece una explicación explícita y sistemática a los estudiantes para entender cómo funciona el lenguaje en el contexto social (Hyland, 2003).

El análisis de género se concibe como el estudio del "comportamiento lingüístico situado en entornos académicos o profesionales institucionalizados" (Bhatia, 1996, p. 40). El análisis de géneros se ha realizado en diferentes disciplinas (véanse, por ejemplo, Swales, 1981, 1990; Hopkins y Dudley-Evans, 1988; Salager-Meyer, 1990; Christie y Martin, 1997; Brett, 2004; Hyland, 2008; Johns, 2008, entre otros). Junto con el género, el análisis de género ha hecho aportes en el campo de la lingüística aplicada. En cierta forma, la teoría de género ofrece una explicación explícita y sistemática a los estudiantes para comprender cómo el lenguaje trabaja en el contexto social (Hyland, 2003).

Dado que los resultados del análisis de género se pueden traducir en la práctica de la escritura en el aula, una noción principal que puede contribuir al desarrollo de la escritura en un segundo idioma, especialmente el inglés, es la conciencia de género. También conocido como concienciación (Millar, 2011). Este enfoque, según John (2008), puede ayudar a los alumnos a cultivar la adaptación del conocimiento del género sociocognitivo a contextos que son cambiantes.

Es decir, la conciencia de género permite a los estudiantes adaptar su comprensión de las características retóricas de géneros específicos para responder a la variabilidad de las situaciones en la que aparecen los géneros. Es este dinamismo lo que, según Devitt (2004), promueve la creatividad y la expresión del individuo en la construcción de género. Hasta cierto punto, el enfoque hace los alumnos piensan en términos de discurso más que en contenido (Hyland, 2003).

El modelo CARS de Swales (1990) (ver cuadro 1) se usa para analizar las introducciones de artículos de investigación. Este modelo fue una obra influyente que desencadenó la tradición del análisis de género. Los movimientos implican macroestructuras que transmiten funciones comunicativas específicas, mientras que los pasos son microestructuras que contienen características lingüísticas (Jalilifar et al., 2011).

El modelo propuesto por Swales (1990) está conformado de la siguiente manera. En el **movimiento 1**: establecer el territorio está constituido por **Paso 1**: hacer una afirmación de centralidad, **Paso 2**: hacer generalización del tema y **Paso 3**: revisar elementos de investigaciones previas. En el **Movimiento 2**: establecimiento del espacio se organiza en **Paso 1A**: contraargumentar, **Paso 1B**: indicar un vacío, **Paso 1C**: postular preguntas, y **Paso**

1D: seguir una tradición. El en el **Movimiento 3:** ocupar el espacio, está estructurado en **Paso 1A:** comunicar los objetivos de la investigación, **Paso 1B:** anunciar la investigación presente, **Paso 2:** presentar los hallazgos principales, **Paso 3:** anunciar la estructura del AI (Artículo de Investigación), y **Paso 4:** evaluar resultados (ver tabla 1).

Tabla 1
Modelo CARS de Swales

<i>Movimiento 1</i>	<i>Establecer el territorio</i>
<i>Paso 1</i>	<i>Hacer una afirmación de centralidad</i>
<i>Paso 2</i>	<i>Hacer generalización de tema</i>
<i>Paso 3</i>	<i>Revisar elementos de investigaciones previas</i>
<i>Movimiento 2</i>	<i>Establecimiento del espacio</i>
<i>Paso 1A</i>	<i>Contraargumentar</i>
<i>Paso 1B</i>	<i>Indicar un vacío</i>
<i>Paso 1C</i>	<i>Postular preguntas</i>
<i>Paso 1D</i>	<i>Seguir una tradición</i>
<i>Movimiento 3</i>	<i>Ocupar el espacio</i>
<i>Paso 1A</i>	<i>Comunicar los objetivos de la investigación</i>
<i>Paso 1B</i>	<i>Anunciar la investigación presente</i>
<i>Paso 2</i>	<i>Presentar hallazgos principales</i>
<i>Paso 3</i>	<i>Anunciar la estructura del AI</i>
<i>Paso 4</i>	<i>Evaluar resultados</i>

Fuente. Swales (1990).

Para Bathia (1993), los **Movimientos Retóricos** (MRs, de ahora en adelante) son elementos discriminativos y las **Estrategias Retóricas** (ERs, de ahora en adelante) son opciones no discriminatorias. Así, los MRs dan uniformidad a las construcciones de géneros mientras las ERs abren la puerta a la innovación lingüística. Para Swales (1981), el modelo representa la estructura cognitiva más típica del género denominado introducción. Por su parte, Martín y León (2009) señalan que la estructura dentro los movimientos son secuenciados y los pasos son sus realizaciones. Es decir, los movimientos son "elementos funcionales de texto, como se ve en relación con los objetivos retóricos de un texto "y los pasos son" opciones retóricas específicas disponibles para que los autores se den cuenta de la función de los movimientos " (Martín y León, 2009, p. 76).

Por lo tanto, el modelo ha resultado ser "un medio influyente para explorar una organización interna discurso" (Mahjoobeh, 2015, p. 141). En cierta manera, el modelo ha revelado posturas de estructura genérica (movimientos y pasos) de diversos géneros dentro del campo de investigación. El enfoque también se ha utilizado para identificar y comparar

secciones de declaración de problemas en maestrías y disertaciones. Aunque inicialmente se aplicó para el análisis de introducciones, de acuerdo con Samraj (2002), el modelo ha sido utilizado para el análisis de otros géneros como secciones de resultados, discusiones y resúmenes.

El presente estudio pretende realizar una caracterización de la estructura retórica de la Descripción del Problema de Investigación en la monografía de pregrado en inglés escritas por docentes en formación del Programa de Idiomas Extranjeros de una universidad pública de Colombia.

MATERIAL Y MÉTODOS

El estudio siguió un enfoque descriptivo enmarcado en el análisis de género. Esto permitió caracterizar detalladamente la estructura retórica de las DPI. Para el análisis se empleó el modelo CARS de Swales (1990). Este modelo ayudó a develar la estructura retórica de la DPI en las monografías en inglés.

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 20 DPI de monografías presentadas por docentes en formación del Programa de lenguas extranjeras de una institución universitaria pública de Colombia, entre 2017 y 2020 como requisito de grado. El principal criterio de selección fue la accesibilidad de las monografías de la biblioteca del campus universitario.

Por otro lado, para hacer la caracterización de la estructura retórica de las DPI, se identificó la función comunicativa de dicha estructura retórica. Así mismo, los MRs y las ERs fueron identificados junto con su frecuencia y porcentaje de ocurrencia.

RESULTADOS

La estructura retórica de las DPI de las monografías en inglés escritas por docentes en formación presenta las siguientes características:

Función comunicativa de la estructura retórica de las DPI. El propósito comunicativo de la estructura retórica de las DPI no es definido. Primero, hay una generalización del tema de investigación. Luego, se muestran los hallazgos. Después de eso,

se indica una interpretación de la posible causa del problema. Finalmente, se plantea una pregunta. Esta estructuración no es uniforme en las muestras por lo cual el problema de investigación no es comunicado apropiadamente. La intención de comunicar el problema de investigación se realiza en 4 MRs con ERs entre 2 y 4 (ver tabla 2).

Movimientos retóricos de la estructura retórica de las DPI. En la tabla 2, se evidencia que el MR más frecuente fue plantear *una pregunta* (20/100%). El segundo MR más frecuente consistió en *mostrar hallazgos específicos* (15/75%). Los MR menos frecuentes fueron interpretar *la causa del problema* (6/12%) y *generalizar el tema de investigación* (5/25%).

Así mismo, el MR 2 contiene más ERs (4). Los MR 1, 3 contienen 2 ERs cada uno. Mientras que el MR 4 nada más posee una ER. Esto mostró que existe una marca intención por destacar los hallazgos que se utilizaron para plantear el problema del estudio.

Por otro lado, se puede apreciar que, debido a la frecuencia de aparición, el MR2 y el MR4 tienden a ser en cierta forma obligatorios mientras que el MR1 y el MR3 se perciben como opcionales.

Tabla 2
Movimientos retóricos de las SDPI

Movimientos	Frecuencia	Porcentaje	Estrategias retóricas
MR1. Generalizar el tema de investigación	5	25 %	2
MR2. Mostrar hallazgos específicos	15	75 %	4
MR3. Interpretar la causa del problema	6	12 %	2
MR4. Plantear una pregunta	20	100 %	1

Fuente. Swales (1990), adaptado por el autor (2020).

Estrategias retóricas de los MRs. Como se ilustra en el cuadro 3, las ERs más frecuentes fueron Enunciar una pregunta de investigación (20/100%) y describir hallazgos (15/75%). Esto convierte a estas ERs en elemento retóricos obligatorios como punto de partida para la realización de los MRs a los que pertenecen. En cierta forma, para la construcción de la pregunta de investigación necesariamente se necesita tener en cuenta información relevante de los hallazgos.

Por otro lado, se muestra que las ERs combinar hallazgos (9/45%) y Asumir un punto de vista a partir de la interpretación de los datos (7/35%) presentan frecuencia moderada en los MRs donde se ubican. Con respecto a esto, los escritores de las DPI se sienten con fortaleza para emitir valoraciones anticipadas acerca del problema que se intentará solucionar.

Finalmente, las ERs Especificar instrumentos de recolección de datos (6/30%), Reconocer la importancia de la habilidad comunicativa (6/30%) y *Expandir hallazgos* (5/25%) fueron las menos frecuentes. Podrían obedecer a motivaciones muy particulares de los escritores puesto que consideran necesario mostrar de qué manera se recogieron los datos y en qué aspecto de la lengua aparece el problema.

Algo que llama la atención es el aglutinamiento de ERs (4) en el MR2. Hay una marcada intención por divulgar los hallazgos junto con los mecanismos de recolección de datos. En cierta forma, son las evidencias claves para persuadir al lector de la existencia de una problemática en el salón de clases.

También se debe resaltar el hecho de que las ERs retóricas (2) del MR3 sirven de soporte al MR2. Aquí los hallazgos se utilizan para asumir una posible relación entre la habilidad comunicativa y los factores que pueden afectar su desarrollo.

Tabla 3
Estrategias retóricas de los MR en la estructura retórica de las DPI

Movimientos	Estrategias	Frecuencia	Porcentajes
MR1 Generalizar el tema de investigación	<i>ER1 Identificar una habilidad comunicativa</i>	10	50 %
	<i>ER2 Reconocer la importancia de la habilidad comunicativa</i>	6	30 %
MR2 Mostrar hallazgos específicos	<i>ER1 Describir hallazgos</i>	15	75 %
	<i>ER2 Especificar instrumentos de recolección de datos</i>	6	30 %
	<i>ER3 Combinar hallazgos e instrumentos</i>	9	45 %
	<i>ER4 Expandir hallazgos</i>	5	25 %
MR3 Interpretar la causa del problema	<i>ER1 Asumir un punto de vista a partir de una interpretación de los datos</i>	7	35 %

	<i>ER2</i> Establecer causas y consecuencias a partir de la interpretación inicial de los datos	11	55 %
MR4 Plantear una pregunta	<i>ER1</i> Enunciar una pregunta de investigación	20	100 %

Fuente. Swales (1990), adaptado por el autor (2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio permitió hacer una caracterización de la estructura retórica de la DPI de en monografías en inglés a partir del modelo CARS de Swales (1990). Este modelo ha permitido el estudio de estructuras retóricas de textos académicos y profesionales (Biber, Connor y Upton, 2007). Así mismo, el modelo permite aseverar que los géneros poseen diferentes tipos de MRs y ERs.

El propósito comunicativo de la estructura retórica de las SDPI no está definido totalmente. La frecuencia desbalanceada de los MRs no permite generalizar un propósito comunicativo en las muestras que comuniquen acertadamente el problema de investigación.

Sin embargo, se nota una incipiente estructura cognitiva (Swales, 1981): tema de investigación, hallazgos, interpretación y pregunta que se enruta hacia una posible tendencia en una postura epistemológica compartida por los docentes en formación: el paradigma interpretativo. Para Goldkuhl (2011), el paradigma interpretativo busca la comprensión del mundo social. En el presente caso específico, ese mundo social sería el salón de clases. Esto se percibe en el MR3 y se sustenta en el MR2. Y la conjugación de estos dos MRs da origen al MR4, en el que se enuncia la pregunta de investigación. No obstante, esto no ocurre en todas las muestras para configurar un propósito comunicativo definido.

Muy relacionado con esto es que no existe una estructura retórica unificada en las DPI analizadas. La frecuencia desbalanceada de los MRs no permite definir la organización lingüística para describir el problema de investigación. En el análisis se percibió dos MRs obligatorios: MR4 y MR2 y dos opcionales: MR3 y MR1. En este macro nivel retórico, el tener MRs opcionales impide lograr una estabilidad en la estructura retórica. A este nivel, según Bathia (1993), los escritores se circunscriben a la convencionalidad que la comunidad discursiva le ha atribuido al género que están usando.

Ese desconocimiento de las convencionalidades de la estructura retórica de las DPI en monografías en inglés por parte de los docentes en formación obedecería primordialmente a una falta de consciencia lingüística (Millar, 2011) en su proceso de construcción textual. Esto podría deberse, en cierta forma, por ausencia de procesos formativos explícitos acerca de las implicaciones retórica de describir el problema de investigación.

Con base en los resultados obtenidos, se concluye que se requiere de una estructura retórica estable para comunicar mejor el propósito comunicativo de las DPI en las monografías en inglés. Se requiere la realización de procesos reflexivos con los docentes en formación en curso de su licenciatura en lenguas extranjeras acerca de la creación de textos académicos y no dejar este proceso únicamente a los asesores de las monografías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtin, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bhatia, V. (1996). *Methodological issues in genre analysis*. *Hermes. Journal of linguistics*, 16(39-59).
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman. Disponible en: [https://www.scirp.org/\(S\(oyulxb452alnt1aej1nfow45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1729630](https://www.scirp.org/(S(oyulxb452alnt1aej1nfow45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1729630)
- Brett, P. (2004). *A genre-analysis of the results section of sociology articles*. *English for Specific Purposes*, 13, 1-59. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ481597>
- Biber, D. Connor, U. and Upton, T. (2007). *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structures*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Buendia, L., Colás, B., and Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cárdenas, L. (2016). *La lectura y la escritura en la educación superior. Alfabetización académica en la Región Caribe colombiana*. Puerto Colombia: Sello Editorial Universidad del Atlántico.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (1997). *Genre in institutions: Social processes in the workplace and school*. New York: Continuum.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods*. 4th edition. Los Angeles: SAGE.
- Devitt, A. J. (2004). *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gomez et al. (2014). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorados: Investigación, escritura y publicaciones*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Goldkuhl, G. (2011). *Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research*. *European Journal of Information Systems*, (21), 2, 135-146. Disponible en: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-76528>

Hernon & Metoyer-Duran, C. (1993). *What is a problem statement?* Library & Information Science Research, 29, 307-307.

Metoyer-Duran, C., & Hernon, P. (1994). *Problem statements: An exploratory study of their function, significance, and form.* Library & Information Science Research, 15, 71-92.

Hopkins, A & Dudley-Evans, T. (1988). *A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations.* English for Specific Purposes, 7(113-22).

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing.* New York. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2008). *Genre and academic writing in the disciplines.* Language Teaching, 41(04), pp 543-562.

Jalilifar, A., Firuzmand, S., & Roshani, S. (2011). *Genre analysis of problem statement sections of MA proposals and theses in Applied Linguistics.* Language, Society and Culture, (33), 85–93. Disponible en: <http://scholar.google.com/scholar>

Johns, A. M. (2008). *Genre awareness for the novice academic student: an ongoing quest.* Language Teaching, 41(2): 237-252.

Mahjoobeh, Sh. (2015). *Analysis of verb tenses and voice of research articles abstracts in Engineering journals.* International letters of social and humanistic sciences, 47, P. 139-152. Disponible en: <https://www.gesis.org/ssoar/home>

Martin, P., and León, I. (2009). *Promotional strategies in research articles introductions: an interlinguistic and cross-cultural genre analysis.* Revista Canaria de Estudios en Ingles, 50. 73-83.

Millar, D. (2011). *Promoting genre awareness in the EFL students.* English teaching forum. No. 2. Disponible en: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/promoting_genre_awareness_in_the_efl_classroom.pdf

Monje, A. C. (2011). *Cómo presentar la monografía de grado o el informe de investigación.* Universidad Surcolombiana.

Nimehchisalem, V., Tarvirdizadeh, Z., Paidary, S.S., & Hussin, N.I. (2016). *Rhetorical Moves in Problem Statement Section of Iranian EFL Postgraduate Students' Theses*. Disponible en: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/2507>

Parsa, s., and Hasam, M. (2017). *Move Structures in "Statement-of-the-Problem" Sections of M.A. Theses: The Case of Native and Nonnative Speakers of English*. Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL), 20(2), September, 195-228. Disponible en: https://ijal.khu.ac.ir/files/site1/user_files_795657/parsa-A-10-818-2-a74c4c0.pdf

Página | 2108

Oliveira, F. (2017). *A organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia em comunidades disciplinares distintas*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/544>

Rozimela, Y. (2014). *The students' genre awareness and their reading comprehension of different text types*. International Journal of Asian and Social Science, 4, 460-469. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/THE-STUDENTS%27-GENRE-AWARENESS-AND-THEIR-READING-OF-Rozimela/77d921fd460addb0ed40f9061eb3aadb4419dece>

Salayer-Meyer, F. (1990). *Discoursal flaws in medical English abstracts: a genre analysis per research and text type*. 10, 365-384. New York: Walter de Gruyter, Berlin.

Samraj, B. (2002). *Introductions in research articles: variation across disciplines*. English for Specific Purpose. 21: 1-17.

Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham. England: Universidad de Aston.

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

Zayas, F. (2012). *Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 59, pp. 63-85. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>