

ESTRATEGIAS RETÓRICAS DEL CAPÍTULO INTRODUCTORIO DE TESIS DOCTORALES EN EDUCACIÓN

RHETORICAL STRATEGIES OF THE INTRODUCTORY CHAPTER OF DOCTORAL THESES
IN EDUCATION

STRATÉGIES TEXTUELLES DU CHAPITRE D'INTRODUCTION DE THÈSES DOCTORALES
EN ÉDUCATION

Hilda Difabio de Anglat

Investigadora Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Directora del Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza.
Mailing address: Centro de Investigaciones Cuyo, Primitivo de la Reta 522 2° K, (5500) Mendoza, Argentina.
E-mail: ganglat@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>

Guadalupe Álvarez

Investigadora de CONICET.
Investigadora docente (profesora adjunta), Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
Mailing address: Monroe 1181, (1428) Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: galvarez@ungs.edu.ar

Trabajo realizado entre diciembre/2015 y noviembre/2016 en el marco de proyectos financiados por CONICET: "La construcción de los géneros textuales del posgrado en educación en entornos virtuales. Su relación con la autorregulación de la escritura y el sistema de concepciones epistemológicas",

RESUMEN

El presente artículo analiza las introducciones de un corpus de veintiséis tesis doctorales sobre educación, escritas en español. Se propone hacer un acercamiento a sus estrategias retóricas (movimientos y pasos), a fin de establecer si los textos evidencian una estructura común, si dicha estructura reproduce el esquema que se busca cotejar y cuáles son los pasos más frecuentes. El análisis sigue la propuesta modélica de Jara Solar (2013), completada con algunos pasos de Bunton (2002), los que extienden el enfoque de Swales (1990, 2004), en tanto presentan la *introducción* como una sección de tres movimientos retóricos (Establecer el campo de la investigación, Establecer el espacio vacante y Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación), cada uno de los cuales incluye pasos; pero Bunton y Jara Solar agregan nuevos pasos a los que distinguiera Swales. Los resultados muestran que las convenciones académicas se cumplen en el caso del primer movimiento y del tercero, aun cuando pueden faltar algunos de los pasos requeridos. En cambio, un 35% de los textos o no incluye el segundo movimiento, o lo ocupa de modo muy sintético. Finalmente, las configuraciones cíclicas y la inclusión de un paso en otro generan organizaciones más complejas. Se elaboran breves implicaciones prácticas para la enseñanza.

Palabras clave: género tesis de posgrado, tesis doctoral en educación, capítulo introductorio, estrategias retóricas, estructura retórica

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the introductory sections of 26 Ph. D. theses in Education written in Spanish. It intends to make an approximation to their rhetorical strategies (movements and steps), in order to establish whether the texts show a common structure, whether the structure reproduces the model that the work seeks to contrast and which are the most frequent steps. The analysis follows the model of Jara Solar (2013), completed with some steps of Bunton (2002), those who extend the Swalesian approach (1990, 2004), given that they present introduction chapter as a section of three rhetorical movements (Establishing the Territory/Establishing the Niche/Occupying the Niche-Presenting the work)

Received: 2017-04-24 / Accepted: 2017-10-13 / Published: 2019-01-24
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a03

a cargo de Hilda Difabio de Anglat, y “La enseñanza virtual de la escritura de tesis de posgrado: las tecnologías digitales como puentes tecnoeducativos para el trabajo en grupo de pares”, a cargo de Guadalupe Álvarez.

each of which includes steps, but they add new ones to those that Swales identified. Results show that the academic conventions appear in move I and move III, even though they may be missing some required steps. On the contrary, 35% of texts or does not include the second movement or occupies it in a very synthetic way. Finally, cyclical configurations and embedding generate more complex organizations. Brief practical implications for teaching are discussed.

Keywords: doctoral theses in Education, introduction chapter, rhetorical strategies, rhetorical structure

RÉSUMÉ

L'article présente une analyse d'introductions d'un corpus de 26 thèses doctorales en Éducation écrites en espagnol. Nous proposons une approximation des stratégies textuelles utilisées (mouvements et phases), afin de mettre en évidence l'existence d'une structure commune, de voir si cette structure reproduit le schéma que l'on veut comparer et quelles sont les phases les plus fréquentes. L'analyse adopte le modèle proposé par Jara Solar (2013), complété par quelques propositions de Bunton (2002), qui prolongent l'approche de Swales (1990, 2004). En effet, pour ces auteurs, l'introduction en tant que section est structurée en trois mouvements textuels: établir le domaine de recherche/ établir une niche vacante/ occuper la niche vacante et présenter la recherche. Chaque phase est composée de micro-phases. Cependant Bunton et Jara Solar ajoutent de nouvelles phases à celles établies par Swales. Les résultats montrent que les conventions académiques sont respectées dans le cas du premier et du troisième mouvement, même si quelques phases peuvent manquer. En revanche, dans 35% des textes, le deuxième mouvement est soit absent, soit apparaît de manière très synthétique. Finalement, les configurations cycliques et l'inclusion d'une phase à l'autre génèrent des organisations plus complexes. De brèves implications pratiques pour l'enseignement sont alors élaborées.

Mots clés : thèse de doctorat en Éducation, chapitre d'introduction, stratégies textuelles, structure textuelle

Introducción

La “introducción” es una sección de la tesis relativamente difícil de escribir: aun los estudiantes que formulan con éxito el cuerpo de su trabajo encuentran que producir un texto introductorio coherente y cohesivo resulta un *reto* (Gil, Soler y Carbonell, 2008; Gupta, 1995; Jara Solar, 2013; Nguyen y Pramoolsook, 2014; Swales, 1990, 2004). Dos razones se destacan para explicar dicha dificultad (Gupta, 1995, p. 59): 1) respecto del proceso, se escribe usualmente como apartado último; luego, el escritor debe moverse desde los detalles de su investigación a la lógica inicial; y 2) en relación con la situación comunicativa, representa el vínculo inaugural entre la audiencia y el escritor; entonces, debe salvar la brecha entre el texto y el conocimiento que el escritor puede suponer en el lector (el primer destinatario de una tesis es el jurado, un grupo de expertos; ello dificulta la decisión de qué desarrollo es exigido sin caer en la explicitación de conocimientos que resultan demasiado conocidos para el lector).

Por otra parte, esta sección representa una doble demanda, en cuanto el texto ha de mostrar una jerarquización temática (el *macrotema*), pero, al mismo tiempo, debe lograr la progresión lineal, oración por oración. A la vez, tiene una estructura de “embudo”, que presenta la información más general al principio y gradualmente se estrecha en su nivel de generalidad, hasta que termina con la especificación de la investigación que se desarrollará en el cuerpo del trabajo. Por ende, un problema potencial para el escritor es la elección de los extremos del embudo: puede empezar con información demasiado general (dada la audiencia) o terminar con información demasiado específica, que introduce detalles innecesarios.

A pesar de la dificultad que reviste el apartado introductorio y de su particular relevancia en el género *tesis de posgrado* —en tanto pone de manifiesto la significación del trabajo que se informa en relación con la investigación previa y desempeña un papel importante en la promoción de las

expectativas del lector—, el relevamiento bibliográfico muestra que no se han publicado análisis en español sobre tesis de posgrado referidas al campo de la educación. En cambio, en lengua inglesa se dispone de los trabajos de Nguyen y Pramoolsook (2014), de Geçikli (2013) y de Choe y Hwang (2014) —el primero a nivel de maestría, el segundo sobre tesis doctorales y el último de ambos niveles— y de Cheung (2012) y de Bunton (2002), introducciones de maestría y de doctorado, respectivamente, los que comparan varios campos disciplinares, incluido la educación.

Por ende, nuestro propósito investigativo consistió en hacer un acercamiento a las estrategias retóricas (movimientos y pasos) de la *introducción* de tesis doctorales del área de la educación, con la intención última de asistir a los alumnos en su elaboración.

Referentes teóricos

Para aludir a las diferentes estrategias retóricas en la presentación de la información, una escuela dentro del análisis de los géneros ha empleado las nociones de “movimiento” (*move*) y “paso” (*step*). Según explica Swales (2004, pp. 228-229), el primero remite a la unidad discursiva o retórica que desempeña una función comunicativa coherente en un discurso escrito u oral. Designa un segmento constituido por un manajo de rasgos lingüísticos (significados lexicales y proposicionales, fuerza ilocutiva, etc.) que le confieren una orientación uniforme y señalan el contenido discursivo (Gallardo, 2010). Por su parte, el segundo “explica más expresamente el medio retórico de la realización del movimiento. Un movimiento puede realizarse mediante un solo paso retórico o por la combinación de varios” (Jara Solar, 2013, p. 77). Esto es, se llama *pasos* a las diferentes realizaciones de cada movimiento.

Mediante estas dos nociones, Swales (1990, p. 141) propone el modelo *Create a Research Space* (CARS). Si bien aún hoy se discute si es suficientemente sensible para capturar los rasgos

característicos de las introducciones a los informes de investigación (Árvey y Tankó, 2004, p. 71), es el modelo en uso (cfr., por ejemplo, Cubo de Severino, 2005; Ozturk, 2007), porque provee un patrón retórico que se puede seguir y enseñar.

Por medio de un análisis cuidadoso de la introducción de artículos científicos, Swales ha demostrado que esta puede dividirse en tres movimientos: establecimiento del campo, señalamiento de la brecha (*nicho*, laguna, espacio vacante, epicentro, tema todavía no investigado) y ocupación de dicho espacio vacante. En este sentido, señala que la sesión introductoria responde a “la necesidad de ‘situar’ su propia investigación en términos de su significación; y la exigencia de mostrar cómo será ocupado y defendido su nicho en un ecosistema más amplio” (Swales, 1990, p. 142).

En 2004, Swales reformula levemente su modelo (Swales, 2004, pp. 226-232) por la variación del tercer movimiento, el que redenomina *presentar la investigación*, para recoger la probabilidad cierta de que el escritor *desarrolle* la originalidad e interés de su investigación hacia el final del apartado introductorio.

Respecto de la introducción de la tesis doctoral, hasta donde hemos podido indagar, la literatura muestra unos pocos modelos muy cercanos entre sí, los que, aunque se basan en CARS, incluyen pasos no contemplados en aquel: el de Bunton (2002), el de Carbonell, Gil y Soler (2009) a propósito del área informática (cfr. también Gil, Soler y Carbonell, 2008; Soler, Carbonell y Gil, 2011) y el de Jara Solar (2013).

En nuestro análisis, seguimos una combinación de las propuestas de Bunton (2002) y Jara Solar (2013), en las que los pasos son idénticos para el movimiento 1 —Establecer el campo (o territorio científico) de la investigación— y el 2 —Establecer el espacio vacante—. En el caso del movimiento 3 —Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación—, partimos de la categorización de Jara Solar (2013) (porque aplica su modelo a tesis

en español en química y lingüística, esto es, una ciencia *dura* y otra *blanda*) con tres diferencias,¹ y la completamos con algunos movimientos de Bunton, destacados en letra itálica en la tabla 1.

Para aplicar este esquema, es importante tener en cuenta que los pasos son dinámicos y flexibles, por lo cual no siguen un orden preestablecido, sino “que se articulan entre sí de múltiples maneras para realizar un movimiento” (Aguirre, Müller y Ejarque, 2011, p. 194). Por otra parte, es útil distinguir entre *pasos convencionales* y *pasos opcionales*, esto es, prototípicos y aquellos de uso más libre (y menos frecuentes).

Metodología

Propósito y preguntas de la investigación

Como hemos señalado, nuestro propósito es analizar introducciones de tesis doctorales en educación, a fin de dar respuesta a tres preguntas centrales:

1. ¿Evidencian las introducciones de tesis doctorales en educación una estructura común?
2. ¿Reproducen las tesis estudiadas el esquema que buscamos confrontar?
3. ¿Cuáles son los pasos frecuentes?

El corpus

Seleccionamos, inicialmente, las 35 tesis defendidas entre 2007 y 2015 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), en el Doctorado en Ciencias de la Educación (personalizado), desde su

1 Subsumimos en uno (Describir las características metodológicas más importantes de la investigación) dos de Jara Solar (Metodología y Procedimientos) y desestimamos dos (Anuncio de la investigación y Agradecimientos).

Se establecen estas diferencias porque, en el corpus en análisis, la descripción de la metodología corresponde a un paso unitario y no aparecen los otros dos.

Tabla 1 Movimientos y pasos del apartado “Introducción” en tesis de posgrado

Movimientos	Pasos
1. Establecer el campo (o territorio científico) de la investigación	Paso 1.1. Justificar la importancia del tema Paso 1.2. Presentar generalizaciones sobre el tema Paso 1.3. Revisar algunas investigaciones previas Paso 1.4. Definir términos importantes
2. Establecer el espacio vacante (el nicho)	Paso 2.1. Indicar un espacio vacante en la investigación Paso 2.2. Indicar un problema o necesidad Paso 2.3. Formular preguntas Paso 2.4. Continuar la tradición
3. Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación	Paso 3.1. Formular el propósito, fines u objetivos (general/es y específicos) Paso 3.2. Justificar la investigación Paso 3.3. Describir las características metodológicas más importantes de la investigación Paso 3.4. Anunciar los principales resultados y hallazgos Paso 3.5. Anunciar aportes y proyecciones de la investigación Paso 3.6. Explicar la estructura textual adoptada en la tesis
Paso opcional A. Presentar el enfoque teórico de la investigación	
Paso opcional B. Formular hipótesis/anticipaciones de sentido*	
Paso opcional C. Definir operacionalmente variables/categorías	

* Eliminamos *Formular preguntas de investigación* de este paso porque, en nuestro corpus, los interrogantes solo aparecen a partir del movimiento 2.

reacreditación en 2007 por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y en el Doctorado en Educación (estructurado), el que inicia sus actividades en 2004. Si bien teníamos acceso a las 35 tesis en la biblioteca de la Facultad, solicitamos las introducciones a sus autores vía correo electrónico, a modo de consentimiento informado, y solo incorporamos al corpus las correspondientes a quienes respondieron positivamente a la convocatoria. Así, el corpus se constituye de 26 introducciones (el 74%), escritas en español como primera lengua, que nos fueran remitidas por los propios egresados (22 mujeres y 4 varones) y que contrastáramos con los ejemplares de la Biblioteca para verificar su correspondencia.

Dado que Bunton (2002) analiza 45 introducciones de ocho campos disciplinares (un promedio de 5,5 textos por disciplina); el equipo conformado por Carbonell, Gil y Soler (2009), entre 20 y 25 textos (según el estudio de que se trate); Jara

Solar (2013), 18 tesis en química y 16 en lingüística, estimamos que el tamaño de nuestro corpus es suficiente para arribar a conclusiones potencialmente significativas; esto es, determinamos la suficiencia del número de *casos disponibles* para el análisis intentado con base en el criterio de autores que han publicado estudios de la misma naturaleza.

Procedimientos de análisis

El análisis se realizó manualmente desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, en ese orden, aplicando el modelo anticipado, esto es, desde un enfoque basado en el corpus para la ejemplificación de categorías predeterminadas (Parodi, 2005). La codificación resultó una tarea laboriosa: en forma independiente, las dos investigadoras examinaron cuidadosamente las introducciones, segmento por segmento, y los codificaron en su función retórica (movimiento y paso); luego del primer análisis, reexaminaron cada texto dos o

más veces a la luz de los resultados del conjunto. Por último, en un proceso de validación interjuez, compararon las codificaciones y deliberaron sobre los pocos casos (cerca del 9%) en los que diferían —sobre todo, por incorporación de pasos durante el segundo análisis—, hasta llegar a una decisión firme.

En su fase cuantitativa, el estudio se centró en calcular y graficar dos estadísticos descriptivos: frecuencia absoluta y porcentaje.

Resultados y discusión

Organizamos los resultados en cuatro secciones: 1) descripción general del corpus; 2) ejemplificación de los pasos en cada movimiento; 3) análisis de la estructura según los movimientos y 4) frecuencia de los pasos.

Descripción general del corpus

74

Los 26 textos sumaron 69.420 palabras en total, con un rango entre 831 y 4.659 (de 3 a 13 páginas; media

aritmética = 8,65), esto es, una gran variabilidad. El 35% incluye subtítulos —estrategia no normalizada por la reglamentación de los doctorados—, y el 65%, notas a pie de página (las que oscilan entre 1 y 16, aunque el 77% tiene entre 1 y 4).

El 42% de las introducciones se sitúa por debajo de las 2.416 palabras; las de mayor frecuencia (6 casos) remiten a textos entre 8 y 11 páginas, similar al resultado de la investigación de Bunton (2002), dado que, en las tesis del área educativa, este halla que el apartado introductorio se resuelve en 9 o 10 páginas.

Respecto de los subtítulos, se verifica la distribución que se muestra en la tabla 2.

Es claro que el interés de los títulos de las secciones —práctica usual en lengua inglesa (cfr., por ejemplo, Soler, Carbonell y Gil, 2011)— reside en que indican la función que el autor tenía en mente para cada una; entonces, pueden proporcionar pistas del movimiento o paso que contienen.

Tabla 2 Frecuencia de subtítulos en las nueve introducciones que los incluyen

Subtítulos	T2*	T6	T8	T10	T12	T13	T16	T20	T25	Total
Estado de la investigación sobre el tema / Estado de la cuestión							√	√	√	3
Fundamentación de la elección del tema / Justificación del problema por investigar / Necesidad del estudio	√	√					√	√	√	5
Planteamiento del problema / Problema					√				√	2
Objetivos / Objetivos generales	√	√	√	√	√	√	√	√	√	9
Objetivos específicos			√		√					2
Hipótesis / Hipótesis general / Anticipaciones de sentido			√		√	√	√	√		5
Hipótesis de trabajo / específicas	√	√	√	√					√	5
Metodología / Metodología y delimitación							√	√	√	3
Estructura de la / esta tesis / Estructura del trabajo	√	√		√		√			√	5
Total de subtítulos en cada tesis	4	4	4	3	4	3	5	5	7	39

Fuente: elaboración propia.

* T = Tesis; el número del código (de 1 a 26) remite al ingreso, en orden aleatorio, de cada texto a la matriz de datos.

Se advierte que prima una estructura de pocos títulos (3 o 4), a diferencia del estudio de Bunton (2002), en el que los subtítulos presentan varios aspectos de la investigación que se informa. En nuestro corpus, los subtítulos se dirigen a enfatizar la reseña de investigaciones previas —el paso más importante del movimiento 1 según Swales (1990, p. 148)—, el establecimiento del espacio vacante (por ejemplo, en la forma de *necesidad del estudio*) y varios pasos del movimiento 3 —*objetivos* aparece en todas las introducciones, y 3 solo incluyen títulos de este movimiento—.

Ejemplificación de los pasos en cada movimiento

A continuación se ejemplifican los movimientos y pasos con extractos de las introducciones en análisis, a fin de mostrar operativamente la codificación efectuada.

Movimiento 1. Establecer el campo o territorio científico de la investigación

Paso 1.1. Justificar la importancia del tema:

El desgaste [laboral] emerge como consecuencia de una multiplicidad compleja de causas, que necesitamos definir o profundizar por la preocupación que despierta en docentes, autoridades y padres y por la repercusión que tiene en la institución educativa y en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje (Tesis N.º 4).

A casi veinte años de la implementación de nuevos sistemas de evaluación de la calidad educativa en nuestro país, y habiendo sido elaborados a partir de los modelos de calidad provenientes del ámbito empresarial, pareciera observarse que no todos han tenido en cuenta debidamente los procesos humanos que atraviesan toda institución educativa (Tesis N.º 21).

Paso 1.2. Presentar generalizaciones sobre el tema:

[Tema: aprendizaje de la física]

En los últimos años, en Argentina, se ha dado un proceso de cambio en Educación, no solo a nivel de políticas educativas [...], sino en cuanto al estatus de

la educación científica en la sociedad. La investigación en este marco comienza a ser uno de los parámetros por evaluar en relación con la calidad de las universidades, junto con la docencia y la extensión (Tesis N.º 3).

[Tema: trayectorias académicas de estudiantes de pueblos originarios]

Las sociedades actuales no solo dan cuenta de entramados complejos y cambiantes, sino que además ponen de manifiesto la presencia innegable de realidades y sujetos significativamente heterogéneos, con demandas, necesidades e intenciones específicas. Estos escenarios traducen la multiplicidad de intereses, singularidades, maneras de ser y estar en ellos. Se convive con la diversidad y sus diferentes expresiones, manifiestas en culturas, prácticas, sujetos e identidades. En este sentido, las realidades socioculturales que se evidencian en los tiempos vigentes, presentan indiscutidamente matices cada vez más variados, [...] (Tesis N.º 13).

Paso 1.3. Revisar algunas investigaciones previas:

Investigaciones realizadas sobre este tema sostienen que generalmente los estudiantes universitarios de los primeros años, para dar cuenta de sus saberes, suelen centrarse en la reproducción del contenido de una única fuente de información y desarrollan procesos cognitivos reproductivos, más que elaborativos, reflexivos y críticos (Carlino, 2005a; Fernández y Carlino, 2010; Fernández *et al.*, 2010; Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas, 2008; Pérez Echeverría, Pecharromán, Bautista y Pozo, 2006; Solé *et al.*, 2005). Otros estudios muestran que los estudiantes universitarios suelen valorar y considerar útiles tareas de aprendizaje mediante la lectura (y escritura) cerradas y generales (independientes del dominio de conocimiento), que impliquen seguir explicaciones del docente, leer textos superficialmente y responder por escrito a cuestionarios (Solé y Castells, 2004). [...] (Tesis N.º 18).

Paso 1.4. Definir términos importantes:

El otro constructo central para nuestro estudio es el del aprendizaje autorregulado (AAR) entendido como un proceso de aprendizaje en que el propio alumno establece sus metas y luego supervisa, regula y controla los pasos que conducen a esas metas y la motivación que sostiene la marcha (Pintrich, en Boekaerts, 2000). Puede considerarse como un concepto-sistema que

refiere al manejo general de la propia conducta académica, a través de procesos interactivos entre distintos sistemas de control: atención, metacognición, motivación, emociones, acción y control volitivo (Boekaerts y Niemivirta, en Boekaerts, 2000). [...] (Tesis N.º 20).

Movimiento 2. Establecer el espacio vacante

Según Jara Solar (2013), en este movimiento, los dos primeros pasos son convencionales; los dos últimos, opcionales.

Paso 2.1. Indicar un espacio vacante en la investigación:

Como se profundizará en este trabajo, *no se advierte en la bibliografía especializada un tratamiento sobre la evaluación en educación superior que considere a las RS [representaciones sociales] como sistema de explicación al menos considerado desde la óptica del docente*. Este hiato, que no constituye en sí un menoscabo para las tradiciones dominantes en las teorías referidas y que —como se intentará probar— puede sencillamente ampliar su mirada para generar nuevos interrogantes, es el punto de partida teórico-metodológico de la presente investigación (Tesis N.º 22; énfasis en el original).

El presente trabajo tuvo su origen en la necesidad de determinar si existía en el conjunto de su vasta obra un pensamiento pedagógico y universitario y si este pensamiento pedagógico y esta idea de Universidad, constituían un aporte original y guardaban vigencia en nuestro contexto educativo, o, si simplemente, representaban un capítulo más en la Historia de las ideas educativas argentinas. Tal problema exigía en primer lugar la presentación sistemática de su pensamiento educativo, dado que esta presentación no se halla realizada tal y como diéramos cuenta en el estado de la cuestión de este trabajo (Tesis N.º 25).

Paso 2.2. Indicar un problema (teórico o aplicado) o necesidad:

Aunque la necesidad de ofrecer a los niños una estimulación fonológica previa a la exposición formal del aprendizaje de la lectura es reconocida por los docentes, en nuestro medio no existen programas escolares orientados a entrenar dicha habilidad durante las primeras etapas del aprendizaje escolar (Tesis N.º 8).

[...] la reflexión apuntó a indagar acerca de la existencia de otra perspectiva de análisis, otro modelo educativo que nos permitiera una mirada más abarcadora y acor-

de con la realidad de la que forma parte la educación de jóvenes y adultos.

Es así que tomamos conciencia de la importancia de un estudio crítico como condición previa para revertir estas problemáticas, [...] (Tesis N.º 15).

Paso 2.3. Formular preguntas:

¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que no puede dejar de poseer un profesor de Educación Física para ejercer eficazmente su profesión? ¿En qué etapa de su profesión debe adquirirlos? ¿Quiénes y con qué argumentos deciden seleccionar y secuenciar los contenidos que incluyen esos conocimientos?

Estas preguntas podrían resumirse, quizás, en una sola: ¿Cuáles son los contenidos disciplinares específicos, exclusivos de la Educación Física, y bajo qué marco conceptual se sostiene esta denominación de especificidad? (Tesis N.º 9).

Paso 2.4. Continuar una tradición teórico-metodológica o parte de ella:

En esta línea, la presente investigación se inscribe en las teorías del desarrollo de la identidad y los procesos de elección de la carrera. A ese efecto, se recuperan, a la par, algunos aspectos de teorías como las de desarrollo de sí mismo (Super) y autores clásicos en el desarrollo de la identidad de la línea psicoanalítica (Erikson y seguidores) (Tesis N.º 14).

Movimiento 3. Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación

Paso 3.1. Formular el propósito, fines u objetivos (general/es y específicos):

Enunciamos a continuación la hipótesis central y los objetivos [...].

- Analizar la viabilidad de conjugar —sobre la base de análisis empíricos— principios e instrumentos de diferente origen psicológico-epistemológico, en una perspectiva holística y con proyección al plano aplicado. [...]
- Complementar estrategias sustentadas en diferentes perspectivas teóricas que resulten anticipadoras de “una buena elección”, medida por permanencia en la carrera, satisfacción con ella y convicción de que se la volvería a elegir.

- Estimar la eficacia de una construcción de Orientación Vocacional fundada en los intereses vocacionales y en las características de personalidad. [...]
- Reunir bajo una perspectiva integradora los aspectos asociados a la Orientación Vocacional provenientes de instrumentos cuantitativos con aquellos que aporta el autoconocimiento del estudiante (Tesis N.º 6).

Paso 3.2. Justificar la investigación:

[...] implementamos una experiencia pedagógica en Jardín de infantes y primer grado de una escuela urbano-marginal a fin de promover el aprendizaje lingüístico, aunque somos conscientes de la dificultad de este empeño por las múltiples variables que entran en juego (contexto familiar, maestro —por ej., su experiencia en la enseñanza de la lectoescritura—, estrategias didácticas, etc.). A pesar de esta dificultad, que constituye un reto metodológico y un objetivo arriesgado, consideramos que el esfuerzo merece la pena, teniendo en cuenta que la originalidad del trabajo no radica tanto en su temática como en su propósito, en la metodología planteada y en el intento de aportar datos empíricos [...] (Tesis N.º 8).

Paso 3.3. Describir las características metodológicas más importantes de la investigación:

De acuerdo con la problemática, los objetivos y la hipótesis planteados se implementó un diseño mixto, de carácter cuali-cuantitativo, al que Hernández Sampieri et al. (2010, p. 577) denominan “diseño transformativo concurrente” [...].

El trabajo de campo se inició en el ciclo lectivo 2010 y concluyó en el ciclo académico 2012; se efectuó en dos instituciones universitarias, una privada, ubicada en la provincia de Buenos Aires, y otra estatal situada en la provincia de Mendoza. [...] se realizó el seguimiento de dos cohortes de estudiantes que cursaban el ciclo clínico de Medicina [...].

Para analizar los datos recogidos de las distintas fuentes de información utilizadas —estudiantes y profesores—, se llevó a cabo una triangulación intra-metodológica, al cotejar dos instrumentos cuantitativos entre sí [...] y dos cualitativos —observación de clases y entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes—. Asimismo, se efectuó una triangulación intermetodológica al

combinar los instrumentos cuantitativos y cualitativos (Tesis N.º 16).

Esta Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos orienta su operacionalización educativa con base en una acción y racionalidad comunicativa en términos habermasianos. Es por ello que este estudio, en primer lugar, considera una fase metodológica de carácter documental a la base de la reflexión conjunta de los modelos de evaluación y su relación con la racionalidad de la acción bajo la que opera cada uno, por medio de una comprensión reflexiva e interpretativa. En segundo término, aborda una fase empírica a partir de la praxis del Modelo Dialógico Enlazando Mundos y se recogen categorías esenciales de evaluación sobre las cuales, en tercer término, se considera una fase de muestra piloto para hallar correspondencia teórico-práctica en el aula. Finalmente, en cuarto término, se construye un Modelo de Evaluación Comunicativa (Tesis N.º 24).

Paso 3.4. Anunciar los principales resultados y hallazgos:

[...] el presente estudio arrojó que los docentes titulares de la unidad académica en estudio se encuentran posicionados, a nivel de información, en el paradigma técnico sobre evaluación. A partir de dicha racionalidad en el enfoque evaluativo, la elección de procedimientos de evaluación está claramente orientada a los instrumentos que ese enfoque consagra: pruebas, canal escrito, grado de cierre semiestructurado. [...]

El desarrollo cualitativo mostró, a partir del análisis discursivo, la significación sobre la evaluación en los docentes de la muestra. Esta significación pudo dar cuenta del campo y la actitud de las representaciones sociales sobre la evaluación, evidenciadas en dos núcleos figurativos aglutinantes: la evaluación como proceso, un control objetivo de transmisión, y la evaluación como resultado, un producto mensurable (Tesis N.º 22).

Paso 3.5. Anunciar aportes y proyecciones de la investigación:

[...] los posibles beneficiarios del trabajo con potencial impacto multisectorial son: la comunidad educativa universitaria de América Latina, las agencias que desde hace quince años se ocupan del tema, los centros de investigación (como el IESALC), los políticos abocados a la educación universitaria y al aseguramiento y mejora de su calidad, y la comunidad en general

compuesta entre otros por los empleadores, gremios, colegios de profesionales (Tesis N.º 23).

Paso 3.6. Explicar la estructura textual adoptada en la tesis:

La presente investigación se estructura en dos partes —consideraciones teóricas y resultados empíricos—, distribuidas en seis capítulos. En el primero, se abordan las implicaciones de los aspectos cognitivo-motivacionales en el aprendizaje; en el segundo, el aprendizaje autorregulado y el instrumento MSLQ [*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*]; en el tercer capítulo, un análisis del rendimiento académico, mientras que en el cuarto se describe la realidad en estudio: la estructura socioacadémica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCUYO.

En la segunda parte —trabajo de campo— se detallan las decisiones metodológicas en el quinto capítulo: [...]. En el sexto se presenta el análisis del perfil de los ingresantes en la Facultad y los resultados del Curso de Nivelación de la cohorte en estudio (2009) [...].

Finalmente, en las conclusiones se elabora una síntesis de los hallazgos surgidos del análisis descriptivo y multivariado, intentando enlazar nuestros resultados empíricos con la teoría que conforma el encuadre referencial de la presente investigación (Tesis N.º 1).

Paso opcional A. Presentar el enfoque teórico de la investigación:

La perspectiva desde la cual se abordan las temáticas [comprensión de textos y pensamiento crítico] es *educacional*. Y dentro de este campo, el enfoque último corresponde a la Psicología de la educación, tarea nada fácil ya que esta disciplina que, según afirmaba Thorndike en 1910, surgió para “aplicar la ciencia psicológica a los problemas de la educación” (citado por Mayer, 1992, p. 406), ha tropezado con serias dificultades en la mediación propuesta porque entre la ciencia psicológica y el arte de la enseñanza se requiere algo más: conceptualizar el espacio intermedio entre ambos y el proceso mismo de interacción (Tesis N.º 17).

Paso opcional B. Formular hipótesis/anticipaciones de sentido:

Las preguntas enunciadas permiten formular una serie de hipótesis [...]

- En la presentación de los nuevos manuales la intervención de las editoriales se inclina a un

tratamiento del conocimiento más didáctico que epistemológico.

- Los métodos de análisis discursivo propuesto por Jacques Guilhaumou y Jean Dubois son válidos para el estudio del conocimiento histórico.
- Los docentes priorizan los viejos manuales en la presentación del conocimiento histórico (Tesis N.º 12).

Paso opcional C. Definir operacionalmente las variables/categorías:

Para la operativización de la variable, adoptamos el esquema cuatripartito de Vermunt (1996, 1998, 2005; Vermunt y Vermetten, 2004): 1) estrategias de procesamiento, 2) estrategias de regulación, 3) modelos mentales del aprendizaje —que se asimilan a las creencias epistemológicas en otros autores— (conocimiento como incorporación, como elaboración, como aplicación, como estímulo del docente y como cooperación) y 4) orientación académica (personal —o motivación intrínseca—, a la acreditación, a la autoevaluación y a la profesión).

Se consideran como estrategias básicas la memorización y el análisis; como estrategias de procesamiento profundo la elaboración, re-estructuración y procesamiento crítico. [...]

Dentro de las estrategias de regulación, se distingue las de autorregulación —de procesos, resultados y contenidos— y las de regulación externa, es decir, aquellas que aplica el alumno que se atiene a indicaciones y requerimientos del docente y de los textos (Tesis N.º 20).

Análisis de la estructura según los movimientos

Presentamos, en primer lugar, en la tabla 3, la síntesis de los patrones de los movimientos 1 (Establecer el campo —o territorio científico— de la investigación), 2 (Establecer el espacio vacante —el nicho—) y 3 (Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación).

Como en Gil, Soler y Carbonell (2008), los corchetes indican que un movimiento está contenido en el otro. El uso de esta estrategia se explica por el tipo de audiencia y por la longitud de las

Tabla 3 Estructura de movimientos en el corpus

Patrones de movimientos	Frecuencia	Porcentaje (%)
1-2-3	8	31
1-3	5	19
1-2-1-3-1-2-3	2	8
1-2-1-2-1-2-3	1	3,8
1-2[1]-3-2-3	1	3,8
1-3-1-2-3	2	8
1-3[1]-2-3	2	8
1-3-2-1-3[1]	1	3,8
1-3-1-2[3]-3	1	3,8
1-3-2-3[1]-2-3-2-3	1	3,8
3-1-3-2-3	1	3,8
3-1-2-3-1-3-2-1-3	1	3,8
Total	26	100

Fuente: elaboración propia.

introducciones. Como ejemplo, puede indicarse el paso 1.3, reseñar investigaciones previas, inserto en el paso 3.6, anticipar la estructura de la tesis:

En el Capítulo V —Perspectiva Psicosocial del Desgaste Laboral— abordamos una de las variables dependientes de la investigación: el Síndrome de *Burnout* [...] estudiado, fundamentalmente, en los campos laborales que implican una relación directa del sujeto con trabajos de ayuda, sobre todo en empleados de la salud y educadores, extendiéndose en los últimos años a otros campos. La bibliografía es muy numerosa. En este capítulo pasamos revista a los aportes de los padres fundadores y autores más destacados, tales como Freudenberger (1974, 1975), Maslach y Jackson (1981, 1986), Golembiewski y col. (1983, 1988), Brill (1984), Leiter y Maslach (1988), Pines y Aronson (1988), Leiter (1991, 1992, 1996), Moreno Jiménez y col. (1997, 2000), Ramos (2001), Ramos y Buendía (2001), Gil Monte y Peiró (1997), Gil Monte (2001, 2002, 2005), Pérez Jáuregui (2000, 2005), entre otros (Tesis N.º 10).

En el 92% del corpus (esto es, a excepción de dos textos), los primeros párrafos corresponden al movimiento 1, resultado similar al porcentaje (89%) que hallan Soler, Carbonell y Gil (2011) también en tesis en español.

De modo sorprendente, cinco textos (el 19%) no presentan paso alguno del movimiento 2 (idéntico resultado al que informan Soler, Carbonell y Gil, 2011) y en cuatro se advierte que es muy breve la ocupación del espacio vacante, habitual en un artículo científico (Swales y Feak, 2004), pero insuficiente en el caso de una tesis de nivel de posgrado. También Samraj (2008) halla que de tres disciplinas (filosofía, biología y lingüística), solo las introducciones de la tercera contienen este movimiento de modo consistente, y Khan (2014), en tesis de ciencias sociales de universidades pakistaníes, encuentra que la estructura 1-3 es la preferida (55%).

El resultado enunciado al final del párrafo anterior adquiere particular interés, ya que es el movimiento clave en tanto significa la *construcción* de una *demand*a para el aporte esperado (Shehzad, 2008, p. 26); la bisagra que conecta el movimiento 1 (qué se ha hecho) con el 3 (qué aborda la presente investigación), establece entonces la motivación que anima el trabajo para avanzar el conocimiento disciplinar (Swales y Feak, 2004, p. 257). De allí que, según Swales (2004, p. 117), el estatus incierto del movimiento 2 puede significar que el autor asume objetivamente que su tesis, en última instancia, no representa una contribución sustancial y original a la disciplina. Por su parte, Soler, Carbonell y Gil (2011, p. 7) argumentan que este vacío pareciera expresar que los autores de tesis en español escriben sus introducciones sobre todo para la audiencia inmediata (director o tutor y jurado), por lo que enfatizan el conocimiento del tema y su buen desempeño en un campo específico, mientras que los autores de lengua inglesa lo incluyen en todos los casos por la necesidad de competir en el ámbito académico, “haciendo su discurso tanto persuasivo como autopromocional” (p. 7).

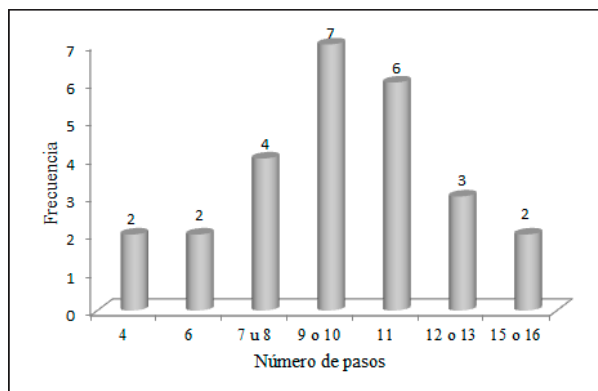
En porcentaje similar al estudio de Asuncion y Querol (2013) en tesis en ciencias sociales y humanidades, solo 8 textos (el 31%) reproducen el esquema 1-2-3. El 50% muestra incrustación de un

paso en otro² (del movimiento 1, a excepción de un caso que corresponde al 2 y de otro que remite al 3), resultado similar al de Soler, Carbonell y Gil (2011) en tesis en inglés, el que para las autoras refleja “un grado mayor de interacción con la audiencia en un esfuerzo por ganar aceptación” (p. 12). También en el 50% se advierte recurrencia de movimientos (por ejemplo: 1-2-1-3-1-2-3), constituyendo *configuraciones cíclicas* (Swales, 1990, p. 158) y, por ende, textos de mayor elaboración (aunque en una tesis esta estrategia conduce a una escritura circular y repetitiva). En este sentido, Swales (2004) enfatiza que las introducciones que llama de *tiro directo* (*straight-shot*), esto es, que construyen los tres movimientos en una progresión simple, suelen remitir a escritores novatos.

Frecuencia de los pasos

El número total de pasos es de 249, en un rango de 4 a 16 (media aritmética = 9,6), esto es, una gran variabilidad (obviamente, acorde con el rango de la longitud de las introducciones, ya que los ejemplares más extensos muestran un mayor número de pasos) (véase figura 1).

Figura 1. Frecuencia de introducciones según el número de pasos

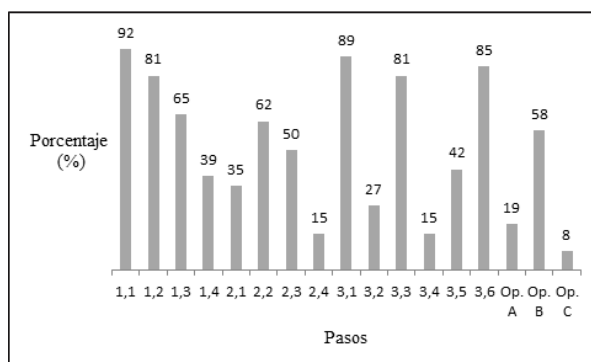


Fuente: Elaboración propia.

2 La diferencia de porcentaje que emerge de la contrastación con los datos de la tabla 3 (23% de inclusiones) reside en que 7 textos muestran esta disposición respecto de pasos del mismo movimiento (en 4 aparece más de una inclusión).

El 50% de los textos incluye entre 9 y 11 pasos. Los resultados del porcentaje de cada paso se muestran en la figura 2.

Figura 2. Porcentaje de cada paso en las introducciones analizadas



Fuente: Elaboración propia.

A los pasos enumerados se suman 3 textos que incluyen un párrafo sobre la estructura del apartado introductorio, estrategia que también Bunton (2002, p. 74) adscribe a la categoría *ocasional*.

En la tabla 4 se muestra la distribución por cuartiles de los 17 pasos que distingue el modelo en análisis, presentados en cada cuartil según el orden numérico que les corresponde en la secuencia.

Algunos de los resultados de la tabla 4 se acercan a los porcentajes que informa Geçikli (2013) respecto de introducciones escritas en turco en temas educativos: el 80% incluye el primer paso; solo el 30% indica un espacio vacante en la investigación; el mismo porcentaje establece la relevancia de la presente (movimiento 3), y el 70% formula preguntas de investigación o hipótesis.

En suma, en el movimiento 1 se advierte que 9 introducciones (el 35%) no reseñan la investigación previa, paso nuclear en este movimiento, porque establece “qué se ha encontrado” y “quién lo ha encontrado” (Swales, 1990, p. 148). En el movimiento 2 prevalecen la indicación de un problema o necesidad, y la formulación de interrogantes, en ese orden. También Nguyen y Pramoolsook informan que el 58% de los textos que

Tabla 4. Distribución de los pasos por cuartiles

Cuartiles	Pasos	Frecuencia
Habitual	Paso 1.1. Justificar la importancia del tema	24
Cuartil superior	Paso 1.2. Presentar generalizaciones sobre el tema	21
	Paso 3.1. Formular el propósito, fines u objetivos (general/es y específicos)	23
	Paso 3.3. Describir las características metodológicas más importantes de la investigación	21
	Paso 3.6. Explicar la estructura textual adoptada en la tesis	22
Tercer cuartil (entre 58 y 65% de las introducciones)	Paso 1.3. Revisar algunas investigaciones previas	17
	Paso 2.2. Indicar un problema o necesidad	16
	Paso opcional B. Formular hipótesis/anticipaciones de sentido	15
Segundo cuartil (entre 27 y 50%)	Paso 1.4. Definir términos importantes	10
	Paso 2.1. Indicar un espacio vacante en la investigación	9
	Paso 2.3. Formular preguntas	13
	Paso 3.2. Justificar la investigación	7
	Paso 3.5. Anunciar aportes y proyecciones de la investigación	11
Cuartil inferior	Paso 2.4. Continuar la tradición	4
	Paso 3.4. Anunciar los principales resultados y hallazgos	4
	Paso opcional A. Presentar el enfoque teórico de la investigación	5
Menos frecuente	Paso opcional C. Definir operacionalmente variables/ categorías	2

Fuente: Elaboración propia.

analizaron resuelven la ocupación del espacio vacante con la indicación de un problema o necesidad, “dado que se trata de la forma más fácil de argumentar sobre la relevancia del estudio” (2014, p. 68). En relación con los pasos del movimiento 3 que Jara Solar (2013) denomina *convencionales* (objetivos, procedimientos, impacto y estructura), solo 6 introducciones los incluyen a todos; el primero no aparece en 3 textos, el segundo en 5, el tercero en 15 y el último en 4 textos; por otra parte, respecto de dicha anticipación de la estructura que adopta la tesis, en 10 (el 38,5%) no constituye el último paso. Por último, interesa señalar que *formular hipótesis*, ocasional para Bunton, alcanza en nuestra muestra un porcentaje considerable — casi el 60%, esto es, por encima del límite del 50% que Jara Solar (2013) establece para la *convencionalidad* en el análisis de su corpus—, en línea con la comprobación de Bunton (2002, p. 71) sobre su mayor presencia en ciencias sociales y en educación.

Son 9 los textos que muestran una organización más acabada y minuciosa de movimientos y pasos, los cuales comparten una longitud media o alta, y contienen en promedio 5 notas al pie de página; además, evidencian entre 11 y 16 pasos, configuración/es cíclica/s, incrustación/es de un paso en otro o ambas estrategias. De ellos, 6 incluyen subtítulos, lo que podría manifestar que estos cumplen un rol psicognoseológico (como anticipación o como síntesis) en la promoción de una buena forma retórica.

Conclusiones

La introducción de una tesis doctoral reviste particular importancia, en cuanto pone de manifiesto la necesidad de abordar el problema que se investiga y la significación del trabajo realizado en relación con la investigación previa; resume los principales aspectos del proceso, y desempeña un papel relevante en la promoción de las expectativas del lector, guiándolo por la organización y los contenidos del texto. De allí que, en el presente artículo, hemos analizado las estrategias retóricas

(movimientos y pasos) de un corpus de veintiséis introducciones de tesis doctorales en educación a partir de categorías predeterminadas.

Los resultados habilitan para responder negativamente la primera pregunta que ha guiado este estudio (¿Evidencian las introducciones de tesis doctorales en educación una estructura común?), ya que aparecen discrepancias claras tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos. Respecto de los primeros, se halla una gran variabilidad en la longitud de los textos —un rango entre 3 y 13 páginas— y, en consecuencia, en el número de pasos —entre 4 y 16—. En relación con los segundos, es muy versátil la estructura de los movimientos; por ejemplo, 13 textos (el 50%) manifiestan configuraciones cíclicas, y de estos, 7, una disposición idiosincrática.

En línea con el segundo interrogante referido a la observancia de un modelo que se basa en encuadres teóricos fundados en el análisis del discurso académico (Bunton, 2002; Carbonell, Gil y Soler, 2009; Jara Solar, 2013; Swales, 1990, 2004, entre otros), se advierte que, con mayor o menor exhaustividad y desarrollo, los movimientos 1 y 3 están presentes en todos los textos. En cambio, el 35 % o no incluye el movimiento 2 —establecimiento del espacio vacante— o es muy breve la sección dedicada a ocuparlo,³ resultado similar a algunos estudios previos (Asunción y Querol, 2013; Geçikli, 2013; Soler, Carbonell y Gil, 2011). A las explicaciones proporcionadas por los autores para esta ausencia (Swales, 2004; Soler, Carbonell y Gil, 2011) podría agregarse otra vinculada estrechamente

con el ámbito de desempeño profesional: como nuestros doctorandos son docentes, la relevancia *educativa* del problema (su urgencia en tanto la situación actual se aleja de algún componente del ideal pedagógico o lo vulnera de algún modo) hace que el *objeto de estudio ya esté justificado*, razón que exime de la necesidad de elaborar un nicho convincente; se trata, entonces, de la dificultad para diferenciar entre ver un problema en la *realidad* y convertirlo en problema de investigación.

Por último, los pasos convencionales del movimiento 3 (objetivos, procedimientos, impacto y estructura) no aparecen en forma completa en el 77 % de las introducciones: en pocas faltan el primero, el segundo o el último; en 15, el impacto de la investigación en forma de aporte/s y proyecciones (el producto de la investigación, el modelo propuesto o la potencialidad de transferencia de los hallazgos), carencia que disminuye su fuerza retórica.

En relación con nuestra tercera pregunta, los pasos más frecuentes son: 1.1 —Justificar la importancia del tema— (en 92 % del corpus), 1.2 —Presentar generalizaciones sobre el tema— (81 %), 3.1 —Formular el propósito, fines y/u objetivos— (89 %), 3.3 —Describir las características metodológicas más importantes de la investigación— (81 %), y 3.6 —Explicar la estructura textual adoptada en la tesis— (85 %). Mediante el criterio de convencionalidad de Jara Solar (2013), a estos se suman: 1.3 —Revisar algunas investigaciones previas— (65 %), 2.2 —Indicar un problema o necesidad— (62 %), 2.3 —Formular preguntas— (50 %) y el opcional B —Formular hipótesis/anticipaciones de sentido— (58 %). En suma, se desestiman pasos requeridos para satisfacer la función comunicativa del capítulo introductorio.

Finalmente, los textos con una organización más acabada y minuciosa de movimientos y pasos (el 35%) muestran una longitud media o alta, y mayor frecuencia de pasos (entre 11 y 16); se destacan, también, por presentar configuración/es cíclica/s, incrustación/es de un paso en otro o ambas estrategias.

3 Aquellas introducciones (el 15 %) que lo ocupan de modo muy breve solo incluyen el paso 2.3 —Formular preguntas—; el 12 % únicamente indica un problema o necesidad (paso 2.2.) y una introducción resuelve el movimiento con el paso 2.1 —Indicar el espacio vacante—. Del resto, el 31 % muestra 2 pasos: 2.1. y 2.2. o 2.2. y 2.3. (3 textos en cada caso), 2.1. y 2.3. (1 texto), 2.2. y 2.4, continuar la tradición (nuevamente, 1); el 11 % muestra 3 (uno solo incluye el paso 2.4.) y el 8 %, los 4. En suma, prevalecen el paso 2.2, indicar un problema o necesidad, y el 2.3, formular preguntas, en ese orden.

Dado que, por un lado, el relevamiento bibliográfico manifiesta que no se dispone de estudios previos sobre la *introducción* de tesis doctorales en español referidas al campo de la educación, y que, por otro, el análisis de los géneros destaca la particular dificultad que reviste su producción, el llamado *taller de tesis* (o denominaciones equivalentes), habitual en los programas de formación de posgrado, aparece como el ámbito óptimo para promover las competencias de los estudiantes y para andamiar la escritura. Para ello, será necesario extenderlo en el tiempo (no se puede circunscribir a un único espacio curricular), planificarlo en *entregas periódicas* —acordes con las instancias progresivas de elaboración conceptual y lingüística de la tesis— y concebirlo como una actividad con una doble función: 1) aprendizaje experiencial a propósito del análisis y reflexión sobre textos auténticos y 2) foro de elaboración. En este sentido, esperamos que el examen de los extractos reales que hemos incluido en este trabajo le sea útil al alumno para reflexionar sobre el amplio rango de decisiones que un escritor efectúa. Esto es, el objetivo de dicho examen no consiste en adquirir modelos para la reproducción lingüística de formas convencionales, sino en que el estudiante se familiarice con recursos analíticos para la interpretación de realizaciones complejas del discurso académico, a fin de emplear dicho conocimiento genérico en la escritura individual.

Respecto de las limitaciones de nuestro trabajo, si bien el modelo que hemos seguido resulta exhaustivo para los textos analizados y puede constituir un punto de partida en la implementación de acciones pedagógicas, su aplicación a corpus más extensos permitirá confirmar si pasos *nuevos* también tienen su lugar en las ciencias de la educación.

Referencias

- Aguirre, L., Müller, G., y Ejarque, D. (2011). Escribir la *conclusión* de la tesis. En L. Cubo de Severino, N. Lacón y H. Puiatti (Eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción* (pp. 189-227). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Árvey, A., y Tankó, G. (2004). A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 71-100.
- Asuncion, Z., y Querol, M. (2013). Rhetorical moves in the introductions of masters' theses. *Graduate Research Journal*, 6(1-2), 65-85.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph. D. thesis introductions. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). Londres: Longman.
- Carbonell Olivares, M., Gil Salom, L., y Soler Monreal, C. (2009). The schematic structure of Spanish Ph. D. thesis introductions. *Spanish in Context*, 6(2), 151-175. DOI: 10.1075/sic.6.2.01car
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Cheung, Y. L. (2012). Understanding the writing of the thesis introductions: An exploratory study. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46, 744-749. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.191
- Choe, H., y Hwang, B. H. (2014). A genre analysis of introductions in theses, dissertations and research articles based on Swales' CARS Model. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 3-31.
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(26), 153-177. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/7798/7362>
- Geçikli, M. (2013). A genre-analysis study on the rhetorical organization of English and Turkish PhD theses in the field of English language teaching. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(6), 50-58. Recuperado de www.ijbhtnet.com/journals/Vol_3_No_6_June_2013/7.pdf
- Gil Salom, L., Soler Monreal, C., y Carbonell Olivares, M. (2008). The move-step structure of the introductory sections of Spanish PHD theses. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 85-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926005.pdf>
- Gupta, R. (1995). Managing general and specific information in introductions. *English for Specific Purposes*, 14(1), 59-75.
- Jara Solar, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y

- lingüística. *Onomázein*, (28), 72-87. DOI: 10.7764/onomazein.28.7
- Khan, T. (2014). Generic features of Social Science and natural science thesis introductions in Pakistani context. *Developing Country Studies*, 4(23), 15-25. Recuperado de <http://www.iiste.org/Journals/index.php/DCS/article/view/17101>
- Nguyen, T. T. L., y Pramoolsook, I. (2014). Rhetorical structure of introduction chapters written by novice vietnamese TESOL postgraduates. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(1), 61-74.
- Ozturk, I. (2007). The textual organization of research article introductions in applied linguistics: Variability within a single discipline. *English for Specific Purposes*, 26(1), 25-38.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 55-67.
- Shehzad, W. (2008). Move two: *Establishing a niche*. *Ibérica. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (15), 25-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573820>
- Soler Monreal, C., Carbonell Olivares, M., y Gil Salom, L. (2011). A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish Ph. D. thesis introductions. *English for Specific Purposes*, 30(1), 4-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.04.005>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J., y Feak, C. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: University of Michigan.