

LAS CONCLUSIONES DE LA TESIS DOCTORAL EN EDUCACIÓN: SUS MOVIMIENTOS Y PASOS RETÓRICOS

THE CONCLUSIONS OF THE DOCTORAL THESIS IN EDUCATION: ITS RHETORICAL MOVEMENTS AND STEPS

HILDA DIFABIO DE ANGLAT

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, MENDOZA, ARGENTINA

hdifabio@mendoza-conicet.gob.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>

GUADALUPE ÁLVAREZ

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, BUENOS AIRES, ARGENTINA

galvarez@ungs.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7152-730X>

Fecha de recepción: 14 enero 2022

Fecha de aceptación: 21 marzo 2022

RESUMEN

El artículo aborda las conclusiones de un corpus de 20 tesis doctorales sobre educación, escritas en español por hablantes nativos, defendidas en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Se propone analizar sus estrategias retóricas, en tres movimientos –1) Consolidar el espacio de investigación, 2) Evaluar la ocupación del espacio de investigación y 3) Establecer territorio adicional– y sus pasos. Las preguntas principales del estudio son dos: cuáles son los pasos más frecuentes y en qué patrones retóricos se organizan los textos. Se implementa una investigación cualitativo-cuantitativa en tres fases: la conformación del corpus, el diseño de la matriz de análisis y el análisis del corpus. Los resultados muestran que en tres pasos del segundo movimiento (Retomar los principales resultados e interpretarlos, Recurrir a la teoría o investigación empírica previa y Destacar los aportes y sus implicancias) se resuelve el 66% de los pasos del corpus. No obstante, se halla una notoria variedad estructural (11 patrones retóricos) y, de los que muestran secuencias completas, 12 textos presentan configuraciones cíclicas, inclusive aquellos de menor número de pasos. Se señalan breves implicaciones pedagógicas del trabajo efectuado.

PALABRAS CLAVE: Tesis doctoral; Educación; Conclusiones; Estrategias retóricas; Estructura retórica

ABSTRACT

The article addresses the conclusions of a corpus of 20 doctoral theses on education, written in Spanish by native speakers, defended at the National University of Cuyo, Argentina. It proposes to analyze their rhetorical strategies, in three movements –1. Consolidate the research space, 2. Evaluate the occupation of the research space, and 3. Establish additional territory– and their steps. The main questions of the study are two: what are the most frequent steps and in what rhetorical patterns are the texts organized. A qualitative-quantitative research is implemented in three phases: the conformation of the corpus, the design of the analysis matrix, and the analysis of the corpus. The results show that in three steps of the second movement (Taking up the main results and interpreting

them, Resorting to theory or previous empirical research and Highlighting the contributions and their implications) 66% of the steps of the corpus are resolved. However, there is a notorious structural variety (11 rhetorical patterns) and, of those that show complete sequences, 12 texts present cyclical configurations, including those with fewer steps. Brief pedagogical implications of the work carried out are reported.

KEY WORDS: Doctoral thesis; Education; Conclusions; Rhetorical strategies; Rhetorical structure

1. INTRODUCCIÓN

Mediante la producción de una tesis doctoral, el autor busca elaborar nuevos conocimientos, informar sobre el proceso y los resultados de su investigación, a la vez que demostrar su pertinencia y relevancia para la problemática abordada (Aguirre et al., 2011). Estas finalidades de la tarea científica alcanzan un lugar destacado en las conclusiones de la tesis, apartado obligatorio de cierre en el cual se interpretan para el lector los hallazgos del estudio y lo que estos significan para la solución del problema, la práctica profesional y/o el desarrollo de nuevas investigaciones. No obstante, el pasaje de los resultados a las conclusiones resulta una tarea desafiante para la mayoría de los doctorandos (Araújo, 2006; Trafford & Leshem, 2008). En este sentido, Swales (2004) advierte que el capítulo final “es a menudo el más débil de todos, (...) poco más que un resumen anodino de los principales hallazgos” (p. 118).

Por otra parte, es la sección de la tesis doctoral menos estudiada (Ochoa-Sierra y Cueva-Lobelle, 2020; Soler-Monreal, 2016; Trafford et al., 2014). Efectivamente, el corpus completo de referentes sobre su estructura parece conformarse de ocho investigaciones relativas a tesis en inglés (Bayrak et al., 2018; Bunton, 1998, 2005; Dupa & Limjoco, 2016; Jalilifar & Shahvali, 2013; Lewkowicz, 2012; Soler-Monreal, 2016, 2019) y una con tesis también en portugués (Araújo, 2006). A ellas se agregan estudios que se circunscriben a algunos pasos –la conexión entre el problema, los juicios de valor y las derivaciones (González & López, 2020), los modos de textualizar los criterios de originalidad y contribución al conocimiento (Trafford et al., 2014)– o a aspectos no estructurales, por ejemplo, la atenuación (Acín Villa, 2016) o la citación (Gallardo, 2010; Sánchez Jiménez, 2018). También, se cuenta con trabajos sobre la organización retórica de las conclusiones de tesis de maestría (Lewkowics, 2009; Nguyen & Pramoolsook, 2016; Paiva, 2021; Shah & Abbas, 2016) y de otros géneros académicos, por ejemplo, sobre ensayos de filosofía publicados en revistas especializadas (Echeverría-Sánchez, 2021). De allí el interés científico de su estudio porque no se dispone de antecedente alguno respecto de la organización retórica de las conclusiones de la tesis doctoral en español ni, obviamente, del área educativa, la disciplina de nuestro interés.

Las funciones del capítulo conclusivo son básicamente dos (Aguirre et al., 2011): 1) compendiar qué se investigó, a partir de qué hipótesis de trabajo (anticipación de sentido o, simplemente, la pregunta) y cómo se resolvió el problema planteado; 2) proponer nuevas líneas de indagación para proseguir la tarea investigativa en aquellos aspectos de interés que no se abordaron o se trataron tangencialmente. En otras palabras, “se cierran los caminos abiertos en la introducción y transitados en el desarrollo, para volver a abrir nuevos caminos de posibles trabajos futuros” (p. 190).

La complejidad de su producción reside, por un lado, en que el escritor debe analizar de modo amplio los resultados a fin de hallar una visión integral sobre cómo deben ser interpretados; luego, la tarea de seleccionar y condensar “tantos elementos que podrían incluirse” en un solo capítulo “muy centrado” puede resultar *abrumadora* (Trafford & Leshem, 2008, p. 127). Por el otro, debe mostrar que, por medio de su investigación, ha logrado un aporte original al estado de la cuestión, destacando “su valor en el conjunto del desarrollo científico” (Etchegoyen et al., 2002, p. 14; documento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU– de Argentina). Exige, entonces, “combinar la erudición con la síntesis textual y la escritura creativa” (Trafford & Leshem, 2008, p. 127).

El presente estudio busca analizar los movimientos y pasos retóricos que se esperan de este apartado con el objeto de orientar tareas de escritura en cuanto el conocimiento del género cumple un rol importante en la promoción de la competencia escrituraria (Jalilifar & Shahvali, 2013; Paltridge & Starfield, 2007; Swales & Feak, 2012/1994; Álvarez y Difabio de Anglat, 2017, 2019, 2020; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017, 2020). Esto es, se postula que, dado que el género es una clase de evento comunicativo que comparte rasgos lingüístico-gramaticales y retórico-discursivos (Hyland, 2000; Swales, 1990, 2004) y “para el estudiante sirve como clave para comprender cómo participar en las acciones de una comunidad [sociodiscursiva]” (Miller, 1984, p. 165), su análisis es una estrategia pedagógicamente efectiva, no en tanto modelo para la *reproducción lingüística de formas convencionales*, sino como recurso “que permitirá a los estudiantes utilizar conocimiento genérico para responder a contextos nuevos” (Bhatia, 2002, p. 4). En este sentido, el trabajo reviste un interés pedagógico: la descripción del empleo de la lengua en ámbitos especializados proporciona información empírica consistente que puede guiar el diseño y la implementación de propuestas didácticas para la mejora de las prácticas discursivas de los futuros miembros de una comunidad (Ibáñez, 2015).

Las preguntas centrales que este estudio busca responder son dos: 1) ¿Cuáles son los pasos retóricos típicos o convencionales que se emplean para concluir las tesis doctorales en Educación?, y 2) ¿En qué patrones retóricos se organizan estas conclusiones?

2. MOVIMIENTOS Y PASOS RETÓRICOS DE LAS CONCLUSIONES

A fin de estudiar la organización retórica de los textos conclusivos, nos basamos en los conceptos centrales del modelo de Swales (1990, 2004), cuya relevancia para el análisis de los géneros discursivos es bien conocida (e.g. Bunton, 2005; Ibáñez, 2015). Este modelo describe el texto en términos de una secuencia de movimientos y pasos retóricos. Un *movimiento* o *movida* (*move*) es un “segmento textual constituido por un conjunto de rasgos lingüísticos” (Swales, 1990, p. 122) –entre los que el autor enumera los significados (léxicos y proposicionales) y la fuerza ilocutiva–, una “unidad discursiva o retórica que desempeña una función comunicativa coherente” (Swales, 2004, p. 228), esto es, que cumple un propósito comunicativo particular. Debido a su carácter de categoría funcional, su extensión puede variar desde una oración a varios párrafos.

Estos movimientos están conformados por *pasos*, en la denominación de Swales (1990, 2004), o *estrategias* en la de Bhatia (1993), que remiten a los medios retóricos para la realización de los movimientos (ya sea uno solo o por la combinación de varios); como los movimientos, los pasos se definen al mismo tiempo por su función y por su contenido semántico.

El antecedente más temprano sobre la organización retórica de las conclusiones de la tesis de posgrado remite a la investigación de Hewings (1993, citado por Bunton, 2005), quien analiza seis tesis de maestría en negocios (MBA). Hewings distinguió tres funciones: relato, comentarios (evaluación, deducción, especulación) y sugerencias. Estas operan en diferentes dominios en cuanto refieren a la investigación previa, a la metodología o a los resultados del estudio.

Bunton en su tesis doctoral (1998) analiza 12 capítulos finales de tesis doctorales de dos áreas: a) ciencia y tecnología y b) humanidades y ciencias sociales. Encuentra cuatro movimientos: 1) reafirmación introductoria (en 9 de las 12), 2) consolidación de la investigación realizada (en todas), 3) aplicaciones prácticas / implicaciones (en 9/12) y 4) recomendaciones para futuras investigaciones (en 7/12). En su artículo (Bunton, 2005), estudia 44 tesis doctorales de diez carreras de la Universidad de Hong Kong, que divide en las dos áreas que distinguiera previamente: 29 provienen de ciencia y tecnología; las restantes 15, de humanidades y ciencias sociales. Toma como punto de partida de su análisis los movimientos y pasos ya identificados y descritos en la literatura (entre otros, Dudley-Evans, 1994; Swales & Feak, 2012/1994). Vertebró el análisis de resultados a partir de una distinción de importancia: *conclusiones orientadas a la tesis* y *conclusiones orientadas al campo disciplinar*. En las primeras, en humanidades y ciencias sociales, identifica cinco movimientos, tres frecuentes ($\geq 50\%$): reformulación introductoria, consolidación del espacio de investigación y aplicaciones prácticas y recomendaciones; y dos poco frecuentes ($\leq 50\%$): investigación futura y reafirmación conclusiva (enunciado final). De las ocho conclusiones orientadas al campo disciplinar que identifica (cuatro en cada campo científico), siete adoptan una estructura problema-solución-evaluación y una, en literatura inglesa, demanda-contrademanda-justificación, o sea, el esquema argumentativo. Estos textos, por lo tanto, no admiten el análisis según la estructura de movimientos y pasos. Este modelo de Bunton (2005) es el que aplica Lewkowicz (2012) y es punto de partida del esquema de Soler-Monreal (2016, 2019), aunque esta autora lo particulariza en un extendido número de pasos.

En Swales y Feak (2012/1994) los movimientos también son cinco: 1) información de contexto (objetivos, teoría, metodología); 2) síntesis de los resultados principales; 3) comentario de dichos resultados (generalización, explicación, comparación con la investigación previa, presentación de explicaciones alternativas); 4) limitaciones del estudio; 5) recomendaciones para la implementación y/o para la investigación futura.

Por su parte, Araújo (2006) emplea la categorización más temprana de Swales (1990), que distingue cuatro unidades retóricas, en conclusiones de tesis doctorales en lingüística escritas en inglés y en portugués (cinco tesis en cada una). Dichas unidades son: 1) retomar el tema, objetivos y preguntas de investigación/hipótesis; 2) resumir los principales resultados (que es la sección más larga); 3) evaluar resultados/dificultades; y 4) discutir implicancias y presentar sugerencias para futuras investigaciones.

De interés resulta la propuesta de Yang y Allison (2003) porque, si bien se deriva del análisis de artículos científicos en lingüística aplicada, es el enfoque del que parten algunas investigaciones de la tesis de posgrado (Dupa & Limjuco, 2016; Shah & Abbas, 2016). Postulan siete movimientos: 1) información del contexto del estudio (pregunta/s de investigación, objetivos, teoría); 2) informe de resultados; 3) resumen de resultados; 4) comentario sobre los resultados, el que implica cuatro pasos: interpretación, comparación / contraste con la literatura, explicación y ejemplificación de hallazgos (entre ellos, los insatisfactorios) y evaluación de dichos hallazgos; 5) síntesis del estudio; 6) evaluación del estudio, en tres pasos: indicar limitaciones, mostrar significación / ventaja y/o evaluar la metodología; y 7) deducciones a partir de la investigación, en tres pasos: presentar sugerencias, recomendar más investigación y/o esbozar implicaciones pedagógicas.

También Berkenkotter y Huckin (1995) analizan discusión/conclusiones de artículos científicos en las que identifican tres movimientos que invierten la secuencia típica del modelo de Swales (1990) sobre la introducción (establecer el campo de la investigación, establecer el espacio vacante y ocupar el espacio vacante). Su primer movimiento, entonces, ocupar el espacio vacante, es sobre todo una exposición de resultados principales; el segundo, (re)-establecer (y, en algunos casos, expandir) y evaluar dicho espacio, está conformado por una serie de declaraciones que comparan los resultados obtenidos con la investigación previa para poner en evidencia que los hallazgos del trabajo “han demostrado ser superiores o de diferente naturaleza” (Berkenkotter & Huckin, 1995, p. 41). El tercer movimiento, establecer territorio adicional, detalla las implicaciones del estudio o las direcciones de la investigación futura. Señalan que, mientras la introducción opera *desde afuera hacia adentro*, las conclusiones proceden desde *adentro hacia afuera* en cuanto sitúan los resultados novedosos en el marco de la literatura establecida por la revisión de su significado general. Al respecto, se sugiere “confrontar Introducción/Conclusión para evaluar si lo prometido en la primera se ha cumplido a través del proceso y se condensa en la conclusión” (Dalmagro, 2007, p. 58).

3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en tres fases: 1) la conformación del corpus, 2) el diseño de la matriz de análisis y 3) el análisis del corpus.

Para la conformación del corpus, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: tesis de los doctorados en Ciencias de la Educación y en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina (se selecciona una institución con el objeto de restringir la variación retórica); escritas por hablantes de español como primera lengua (se desestimaron 22 egresados brasileños entre ambos programas doctorales); defendidas hasta febrero de 2021 con valoración muy positiva (calificación de distinguido o sobresaliente); en las que las conclusiones conformasen un capítulo separado, de al menos 2.000 palabras para dar lugar a la aparición de los movimientos y pasos retóricos considerados frecuentes o convencionales por los autores; con la variedad subdisciplinar que permiten las tesis defendidas –Filosofía e Historia de la educación, Psicología educacional, Psicología socio-educativa, Educación comparada, Aprendizaje y Currículum, Educación especial, Evaluación en Educación, Didácticas especiales–.

Implementamos este muestreo intencional desde febrero 2021 hacia atrás hasta reunir 20 ejemplares; el corpus quedó conformado por tesis defendidas entre 2009 y 2021. Como se dispone de los textos en la biblioteca de la Facultad para acceso del público (e, inclusive, algunas se hallan en el Repositorio Digital de la UNCuyo), no fue necesario solicitar el consentimiento de los autores ni la aprobación ética de las autoridades de la institución; por otra parte, se aseguró la confidencialidad de los datos mediante la codificación aleatoria desde Tesis N° 1 a Tesis N° 20.

Dado que los autores que han realizado investigaciones de naturaleza análoga a esta emplean corpus de 10 tesis sobre lingüística (Araújo, 2006), 12 sobre estudios ingleses (Lewkowics, 2012), 15 sobre liderazgo educacional y 15 sobre lingüística (Dupa & Limjuco, 2016) y entre una y 12 tesis según el campo disciplinar (Bunton, 2005), consideramos que el corpus logra el tamaño suficiente para el análisis intentado.

Diseñamos la matriz de análisis (cfr. Tabla 1), segunda fase, a partir del cuadro de movimientos y pasos retóricos de Aguirre et al. (2011, pp. 193-194), que toma los tres movimientos que distinguen Berkenkotter y Huckin (1995) y pormenoriza los pasos respectivos; por otra parte, en cada paso, indica su carácter obligatorio u opcional. Hemos adaptado esta categorización mediante análisis inductivos previos en un corpus creciente de conclusiones con el que trabajamos en cursos en línea de escritura de la tesis doctoral, que implementamos desde 2015 en la referida Facultad (cfr., por ejemplo, Álvarez & Difabio de Anglat, 2017). Al respecto, el paso 2.3. y el final no figuran en dicho cuadro; además, el paso 2.4. deviene obligatorio.

Cabe subrayar que las tesis doctorales en Educación en Argentina no incluyen un capítulo explícito para discutir resultados, en línea con la tendencia creciente a la exclusión de dicho capítulo en tesis en español en otras disciplinas (cfr. Hewitt & Felices Lago, 2010). Este componente en parte se aborda en el/los capítulo/s de resultados, pero básicamente conforma un paso retórico dentro de las conclusiones.

Tabla 1. Movimientos y pasos retóricos de las conclusiones de la tesis doctoral

<i>Movimiento 1: Consolidar la ocupación del espacio de investigación</i>
Paso 1.1. Presentar la estructura del capítulo <i>Conclusiones (optativo, pero habitual)</i>
Paso 1.2. Justificar la relevancia del problema investigado (<i>obligatorio</i>)
Paso 1.3. Resignificar los objetivos y/o hipótesis en función de la investigación realizada (<i>obligatorio</i>)
Paso 1.4. Mencionar los aspectos más relevantes del diseño metodológico que permitieron alcanzar los principales resultados (<i>optativo</i>)
<i>Movimiento 2: Evaluar la ocupación del espacio de investigación</i>
Paso 2.1. Retomar los principales resultados a un nivel más general e interpretarlos (<i>obligatorio</i>)
Paso 2.2. Recurrir a la teoría o investigación empírica previa (<i>optativo, pero necesario</i>)
Paso 2.3. Discutir el valor de los instrumentos (<i>optativo</i>)
Paso 2.4. Destacar los aportes y sus implicancias –establecer un punto indiscutible, alguna producción teórica o contribuciones metodológicas y derivaciones pedagógicas– (<i>obligatorio</i>)
Paso 2.5. Señalar limitaciones del estudio realizado (<i>optativo, pero habitual</i>)
<i>Movimiento 3: Establecer territorio adicional</i>
Paso 3.1. Considerar aplicaciones prácticas e implementaciones (<i>optativo, pero habitual</i>)
Paso 3.2. Sugerir investigaciones futuras y justificar su necesidad o importancia (<i>optativo, pero habitual</i>)
El “final” de las conclusiones

En la aplicación del esquema, es importante tener en cuenta que la organización retórica del texto no sigue un orden preestablecido; movidas y pasos se articulan de maneras diversas e, inclusive, se pueden generar “configuraciones cíclicas” (Swales, 1990, p. 158) o recurrencia de movimientos.

Respecto del análisis propiamente dicho (tercera fase), adoptamos un enfoque cuali-cuantitativo. Primero atendimos a aspectos descriptivos mensurables: extensión (también de las tesis), subtítulos y número de citas. Luego, analizamos los textos en términos de movimientos y pasos retóricos según la matriz presentada (Tabla 1) o análisis retórico descendente (Biber et al., 2007). Para establecer los límites de las unidades funcionales, resultó central el concepto de propósito comunicativo atendiendo al contenido proposicional, a las marcas léxicas, marcadores discursivos y aspectos gramaticales.

Con el objeto de minimizar la subjetividad en la instancia cualitativa, la primera autora analizó el corpus tres veces con un intervalo de, al menos, dos meses en pro de incrementar la confianza en la estabilidad de los hallazgos (Bitsch, 2005). Luego, la segunda autora revisó el análisis y de modo conjunto resolvieron disidencias hasta llegar a un acuerdo firme.

Los datos resultantes del análisis se volcaron a SPSS 25.0 a fin de calcular estadísticos descriptivos (rango, frecuencia –absoluta y porcentual–, media, desviación estándar, rango intercuartil).

4. RESULTADOS

Presentamos los resultados en seis secciones: 1) descripción del corpus, 2) índice de citas, 3) subtítulos, 4) propósito comunicativo y ejemplificación de cada paso, 5) frecuencia de pasos retóricos y 6) patrones de organización retórica del apartado conclusivo.

4.1. Descripción del corpus

Los textos conclusivos conforman un capítulo numerado en ocho tesis (el 40%) o un apartado sin numeración en las otras doce (el 60%); las primeras defendidas entre 2015 y 2021; las segundas, entre 2009 y 2016.

Menos tres textos –que se denominan “Consideraciones finales”, “Conclusiones, limitaciones e implicancias” y “A modo de conclusión final”–, el título del capítulo o apartado es *Conclusión* (en un caso) y *Conclusiones* en las restantes.

El corpus se conforma como sigue (cfr. Tabla 2):

Tabla 2. Composición del corpus

Total de palabras		91.207				
Rango	En cantidad de palabras	2.071 – 9.099	\bar{x}	4.560,35	D.E.	2.212,82
	En número de páginas	7 – 24		13,35		6,28
Rango intercuartil		11				

Como se advierte, el corpus manifiesta considerable variabilidad. También los resultados de Bunton respecto de tesis en humanidades y ciencias sociales muestran dispersión, pero una media más alta: 15,5 páginas (Bunton, 1998) y 17,2 (Bunton, 2005). En

cambio, Acín Villa (2016) en conclusiones en español y Trafford et al. (2014) en textos en inglés hallan un promedio de 11 páginas para humanidades y para educación, respectivamente.

El rango de número total de páginas del texto de las tesis (esto es, sin considerar las páginas preliminares, las referencias y los apéndices) es 195 a 466, $\bar{x} = 326$ páginas (D.E. = 86,50), esto es, más extensas que la media de 235 páginas que informan Trafford et al. (2014). Sin embargo, la longitud promedio de las conclusiones representa el 4,2% de la tesis (rango entre 2% y 8,7%), muy cercana a la proporción entre 4% y 5% en tesis defendidas en universidades del Reino Unido (Trafford et al., 2014).

Solo la mitad del corpus incluye notas a pie de página, las que oscilan entre 1 y 5.

4.2. Índice de citas

El recurso a la citación (cfr. Tabla 3) resulta de relevancia en cuanto indica en qué medida las conclusiones remiten a investigaciones previas en tesis que, como se señalara, no cuentan con un capítulo de discusión, como es práctica usual en algunas disciplinas (e.g. Psicología).

Tabla 3. Descripción de la citación

Total	346				
Rango	5 – 64	\bar{x}	17,30	D.E.	15,50
Rango intercuartil	20				
Índice de citas*					
Rango	0,86 – 9,48	\bar{x}	3,94	Mediana	2,69

* Número de citas dividido cantidad de palabras por 1.000.

Los resultados muestran una amplia variabilidad y un promedio inferior al 29,2 que obtiene Bunton (2005). No obstante, la media hallada supera el valor 11,70 informado por Sánchez Jiménez (2018) en su estudio de la citación en conclusiones de diez tesis doctorales en lingüística aplicada.

En relación con el índice de citas (cfr. Tabla 3), el 70% del corpus muestra un índice $\leq 3,95$ (hasta 16 citas). Estos coeficientes manifiestan que el recurso a la literatura parece desempeñar un rol relativamente estrecho en buena parte de las conclusiones. Al respecto, se puede argumentar con Bunton (2005) que, dado el análisis extenso de la bibliografía en las secciones previas de la tesis, la referencia a unos pocos estudios clave puede ser suficiente para contextualizar la investigación y subrayar su importancia. En cambio, Swales (2004) considera que esta escasez manifiesta que, “debido a la expiración de la energía creativa y la falta de tiempo”, es difícil para el autor ofrecer una *re-visión*, “un ‘pase más alto y más amplio’ sobre el material anterior” (p. 118).

4.3. Subtítulos

Once textos (el 55%) incluyen subtítulos –estrategia no normalizada por la reglamentación de los doctorados–, desde 2 a 7 ($\bar{x} = 4,09$), número similar al que encuentra Lewkowicz (2012), aunque con una media inferior al coeficiente 5,2 para humanidades y

ciencias sociales que informa Bunton (2005). Del total de 45 subtítulos, 11 son temáticos (e.g. *Innovación y desarrollo de un PLE* [Entornos Personales de Aprendizaje] *adaptado, Contribuciones a las teorías de la educación mediada por tecnología*); esta categoría de subtítulos también aparece en el estudio de Bunton (2005). Los genéricos se distribuyen según muestra la Tabla 4, elaborada a partir de las categorías de subtítulos de Bunton (2005, p. 214).

Tabla 4. Frecuencia de subtítulos genéricos

MÁS DE UNA VEZ	SOLO UNA VEZ
Subtítulos iniciales	
Visión de conjunto (2)	Conclusiones a la luz de los hallazgos empíricos Valoración de los métodos de investigación
Subtítulos intermedios	
Reflexiones metodológicas (y discusión) (2) Síntesis de (principales) resultados (2) Confirmación (Revisión) de hipótesis – Hipótesis de trabajo (5) (Principales) Aportes del estudio (5)	Valoración de los resultados Recordando el objetivo general y los objetivos específicos Conclusiones referidas a la dimensión aplicada ...dimensión de la investigación ...dimensión teórica ...conceptual ...dimensión histórica
Subtítulos finales	
Nuevas líneas de investigación (2)	Aportes del estudio Transferencia de resultados Transferencia y proyecciones Reflexiones finales Aportes y límites de la investigación Límites de esta investigación Implicancias

La práctica de ordenar el texto mediante subtítulos se relaciona, de modo esperable, con la extensión del apartado en cuanto los textos más largos (de, al menos, 12 páginas) los incluyen, mientras que no lo hacen las conclusiones más cortas del corpus (entre 7 y 9 páginas). Además, se advierte prevalencia de los subtítulos en las tesis más recientes: a partir de 2015 se han defendido 7 de las 11 que los incorporan.

4.4. Propósito comunicativo y ejemplificación de cada paso

A continuación, explicaremos brevemente qué información puede contener cada paso, los ilustraremos y presentaremos algunos resultados cuantitativos para mostrar de qué modo se concretan en el corpus.

4.4.1. Movimiento 1. Consolidar la ocupación del espacio de investigación

4.4.1.1. Paso 1.1. Presentar la estructura del capítulo Conclusiones

Once textos (el 55%) parten de anticipar el contenido del apartado: se indican y describen las cuestiones que se considerarán y su orden. Aunque suele ser un párrafo, también aparecen desarrollos más extensos:

En la exposición de las conclusiones de este trabajo, se asume el siguiente orden:

En primer lugar, se describe brevemente el contexto donde se lleva a cabo la investigación y los motivos que condujeron a profundizar en la situación problemática, la cual se incrementa a través de los ciclos académicos; dentro de este contexto, se justifica por qué se decide trabajar con la población seleccionada.

En un segundo momento, se reseñan los instrumentos utilizados y la información relevada. Luego, se presentan los principales hallazgos, los que se confrontan con investigaciones previas.

Finalmente, se señalan las limitaciones de la presente investigación y se plantean algunas líneas de interés para futuros estudios. (Tesis N° 1)

Dos textos del corpus adoptan una presentación diferente en cuanto anticipan los pasos retóricos:

En el presente Capítulo buscamos rescatar sintéticamente los principales aportes de este estudio a la luz de la revisión de las hipótesis planteadas, así como también destacar las limitaciones y sugerencias para posibles futuras investigaciones. [Tesis N° 2]

De los restantes nueve, seis no presentan la estructura –se trata de conclusiones cortas (hasta 9 páginas)– y tres comienzan en otro paso, ubicando el primero inmediatamente (dos textos) o en quinto lugar, luego de un desarrollo extendido de la contribución de la tesis.

Uno de los textos en el límite superior de longitud del corpus (24 páginas) dedica tres pasos a la presentación de la estructura: uno general (paso 1) y dos particularizados en el contenido de los apartados en que se divide (paso 2 y paso 31).

Si bien es un paso que no incluyen los modelos contrastados empíricamente (e.g. Bunton, 1998, 2005; Soler-Monreal, 2016, 2019) y que puede resultar innecesario en conclusiones constreñidas, cumple una función relevante porque, en tanto guía de la organización del contenido, promueve la ubicación del lector en el espacio textual.

4.4.1.2. Paso 1.2. Justificar la relevancia del problema investigado

Aunque se trata de un paso obligatorio ya que busca destacar la importancia del problema que se aborda y de la perspectiva desde la cual se ha estudiado, nueve tesis no lo incluyen. En cinco se ubica como primer paso.

La problemática abordada en esta tesis es de suma importancia para la investigación educativa o teoría educacional. En efecto, consideramos que la comprensión y valoración de los fundamentos epistemológicos sobre los que se asienta la teoría educativa es anterior a cualquier otro estudio que pueda realizarse en el marco de ella. Esto no significa que, antes de indagar acerca de otro asunto relativo a la educación, el investigador deba profundizar en un estudio epistemológico, sino que es necesario un análisis profundo que marque caminos al resto de las investigaciones acerca de qué se concibe como ciencia de la educación (o teoría o investigación educativa) y qué problemáticas conllevan las distintas concepciones. (Tesis N° 16)

Dado que esta justificación no aparece en la introducción de la tesis ni en otro lugar, como párrafo inicial de las conclusiones parece cumplir un propósito persuasivo específico por el énfasis en la necesidad del estudio efectuado.

4.4.1.3. Paso 1.3. Resignificar los objetivos y/o hipótesis en función de la investigación realizada

Este paso es central y, entonces, obligatorio, puesto que evalúa el modo como se cumplieron los objetivos inicialmente propuestos y el grado de confirmación de la/s hipótesis o anticipaciones de sentido, las que resultan “notablemente enriquecidas con detalles y nuevos matices” (Aguirre et al., 2011, p. 198); sin embargo, tres tesis no lo incluyen.

El PLE [Entorno Personal de Aprendizaje] adaptado introdujo nuevas actividades didácticas para el trabajo en sala, nuestra tercera hipótesis. El cambio más significativo en los modelos de abordaje se observa en el diseño de interfaces duales que son utilizadas simultáneamente por el docente terapeuta y el estudiante con pluridiscapacidad. Para la persona con ECNE [encefalopatía crónica no evolutiva], el PLE adaptado es un espacio personal que, a su vez, comparte con su facilitador; por lo tanto, dentro del ecosistema educativo es un punto de encuentro, de diálogo y de aprendizaje. El docente terapeuta enseña por medio de narrativas multimediales, propone actividades a partir de incentivos verbales y despliega opciones pictográficas. En este espacio compartido el estudiante interactúa eligiendo opciones en pantalla y, con el menor esfuerzo posible, consigue verbalizar su relato a través de la síntesis de voz. Es decir, la computadora se convierte en una extensión de su ser, una herramienta para hablar y contar lo que siente, lo que quiere. Es una tecnología para hacerse escuchar y para ser protagonista de su propia historia. (Tesis N° 19)

4.4.1.4. Paso 1.4. Mencionar los aspectos más relevantes del diseño metodológico

Es un paso opcional (aparece en 12 tesis, con una frecuencia de uno o dos pasos en cinco de ellas y entre cuatro y seis en las restantes), en el cual el doctorando explicita la metodología, los inconvenientes hallados y las soluciones adoptadas, esto es, es frecuente que se exponga –sin abundar en detalles– el recorrido metodológico hacia la obtención de los resultados (Aguirre et al., 2011). Se trata de una mención general de la metodología, ya que la evaluación crítica del método se realiza generalmente en el segundo movimiento.

La posibilidad de realizar el trabajo de campo en dos instituciones, una de carácter privado y la otra estatal, como así también contar con una población integrada por 193 estudiantes y una muestra no probabilística conformada por dieciocho docentes y dos especialistas en educación médica, (...) permiten considerar que los resultados reflejan la realidad del ámbito en el que se aplicaron los diversos instrumentos de investigación (observación no participativa, entrevistas en profundidad, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*). La rigurosidad y la sistematicidad con la que estos últimos fueron utilizados y analizados permitieron obtener información relevante sobre la temática. Por otra parte, gracias al empleo de la Teoría Fundamentada o Enraizada (Strauss y Corbin, 1998) para analizar los datos cualitativos, se obtuvo información susceptible de ser vinculada con los resultados cuantitativos (...). (Tesis N° 9)

4.4.2. Movimiento 2. Evaluar la ocupación del espacio de investigación

4.4.2.1. Paso 2.1. Retomar los principales resultados a un nivel más general e interpretarlos

Destaca la relevancia de los hallazgos según un orden (preguntas, objetivos o hipótesis). No se trata de exponer resultados, sino de interpretarlos y evaluarlos, mostrando la “importancia de lo que descubrió” (Paltridge & Starfield, 2007, p. 151). Esto es, en

contraste con el o los capítulos de resultados, se espera que las conclusiones revistan un carácter más teórico, general y abstracto (Swales y Feak, 2012/1994), al tiempo que se integren los hallazgos en el campo disciplinar y se conecten con la realidad educativa. Exige especial sentido crítico: la lógica debe ser sólida.

Dado que entre lector y autor hay conocimiento compartido –los objetivos de la investigación, la metodología empleada y sus resultados–, se emplea dicho conocimiento compartido a fin de determinar qué puntos específicos revisten mayor interés para su desarrollo.

En el corpus se advierte que este paso, el de más alta frecuencia, expone los resultados más importantes y, en pocos textos, los sorprendentes, no esperados, y los más débiles, sugiriendo motivos de estos hallazgos o respuestas a posibles objeciones en algunos casos.

Es interesante apreciar la falta de referencia espontánea a *factores externos* en un alto porcentaje de alumnos desertores. En efecto, solo se centraron en factores inherentes a su subjetividad, básicamente el gusto e interés, lo que sería revelador de procesos vocacionales con poca información objetiva externa, pilar fundamental para la confrontación con los aspectos personales. Los estudiantes que mencionan factores externos se refieren a: influencia de personas significativas (13,80%), conocimiento del campo laboral (tan solo 9,51%), contacto con profesionales (8,90%) y, muy pocos, al conocimiento del plan de estudios (7,36%).

Teniendo en cuenta la importancia de estos factores en el proceso de elección, puede concluirse que *los alumnos desertores en su mayoría ingresaron a la Universidad con falta de conocimiento del plan de estudios y del campo laboral de la carrera elegida y muy pocos buscaron como fuente de información a profesionales que ejercían la carrera* [énfasis en el original]. [Tesis N° 8]

(...) los patrones temporales, según los resultados de la aplicación del ZTPI –*Zimbaro Temporal Perspective Inventory* (Zimbaro & Boyd, 1999)–, que se conformaron en nuestra muestra son tres: orientado al futuro, al pasado e interrumpido (denominación que tomamos de Gutiérrez-Braojos, 2014).

A excepción del género, evidencian asociación significativa con las restantes variables, aunque –sorpresivamente– son los estudiantes más jóvenes quienes muestran los porcentajes más altos en orientación al futuro y al pasado, al tiempo que en los más grandes prima el patrón interrumpido, dato que por sus características nuestro trabajo no puede explicar. (Tesis N° 10)

4.4.2.2. Paso 2.2. Recurrir a la teoría o investigación empírica previa

Se ordena a insertar el estudio realizado en el conjunto de investigaciones sobre el problema. Es un paso optativo, sin lugar fijo en el apartado, pero que tiene gran importancia en las tesis en análisis que, como se explicara, abordan la discusión de los resultados en las conclusiones. Para ello, se entabla un diálogo entre el texto propio y otros textos que, según Bunton (1998, 2005), puede cumplir tres funciones retóricas: a) recuperar y/o destacar información teórica o recordar información técnica; b) proveer antecedentes de apoyo a los hallazgos; 3) subrayar la discrepancia. Ejemplificaremos estas tres funciones.

Tal como señaláramos en el Marco Teórico de esta tesis, si el alumno no es capaz de percibir los sonidos, la entonación, las pausas, la acentuación, los procesos fonológicos propios de la lengua inglesa, no puede interpretar lo que se le está diciendo y esa situación interfiere en la

comprensión auditiva (Yildirim y Yildirim, 2016). En este sentido, en la bibliografía de estudios sobre la enseñanza del inglés como LE se expresa no solo la dificultad que conlleva el aprendizaje de la habilidad de comprensión auditiva (Cohen, 2000; Goh, 2000, 2008; Guo y Wills, 2006), sino también su enseñanza, ya que los docentes desconocen, en su mayoría, cómo hacerlo (Burgess y Spencer, 2000; Mac Donald, 2003; Murphy, 1997). [Tesis N° 20]

Esta función de recuperar información teórica es la que prima en el corpus; en menor medida y de modo general, se proveen antecedentes de apoyo (Tesis N° 14) o se muestra la discrepancia con ellos (Tesis N° 6).

En cuanto a los hallazgos, identificados por meta-análisis, relativos al papel de los valores y el liderazgo, se confirma que los valores sustentan actitudes que dirigen a los miembros de la organización a la obtención de objetivos, influenciando las estrategias adoptadas y el clima para su funcionamiento. También, la investigación permitió detectar la relación entre los valores y la cultura organizacional (Chew y Chan, 2008; O'Reilly, Chatman y Caldwell, 1991) y, por ende, corrobora que los valores representan uno de los principales componentes de la estructura social de las organizaciones (Katz y Kahn, 1967). (Tesis N° 14)

Los 28 coeficientes de correlaciones bivariadas entre las ocho Inteligencias de Gardner resultaron positivos y significativos bilateralmente ($p < 0,01$). La mayor relación se halla en la pareja Inteligencias Interpersonal y Lingüística con un $r = 0,652$. La menor se obtuvo entre las Inteligencias Musical y Naturalista: $r = 0,204$. Ello permite cuestionar la autonomía de las Inteligencias Múltiples, postulada por Gardner (Pizarro y Crespo, 1997; Pizarro y Clark, 2000, 2007). Existe relación entre ellas y cada persona se percibe como una combinación única de capacidades que la define. (Tesis N° 6)

4.4.2.3. Paso 2.3. Discutir el valor de los instrumentos

Suele aparecer cuando los instrumentos son propios o cuando, siendo de uso frecuente en la investigación empírica, ofrecen resultados de interés o contradictorios. Este paso aparece en 15 conclusiones, con frecuencia de una o dos ocurrencias en diez y de tres o más en las restantes.

La aplicación del MSLQ [*Motivated Strategies for Learning Questionnaire* - Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje] durante el trabajo de campo merece un lugar especial en este apartado. En primer lugar, porque no se encontraron registros de otras investigaciones en las que este instrumento haya sido aplicado a una misma población durante tres años consecutivos. En el caso de la presente tesis, ello implicó un arduo trabajo y algunos inconvenientes, relacionados con la inestabilidad de la población, no susceptibles de control.

En segundo lugar, como consecuencia de que la aplicación de esta escala permitió analizar el progreso que dos cohortes de alumnos, de dos instituciones distintas, obtuvieron en la capacidad autorregulatoria, el MSLQ permitió efectuar una comparación de los resultados por sexo y por universidad, y por último vincular los resultados con el rendimiento académico de los estudiantes. (Tesis N° 9)

4.4.2.4. Paso 2.4. Destacar los aportes y sus implicancias

Consiste en expresar con suma claridad “la/s” conclusión/es; toda investigación doctoral exige alguna producción teórica, este es el momento de exponer cuál es la generalización de conocimiento científico que establece *esta* tesis. Al respecto, este paso subsume, extiende y, según se señalará, hace obligatorio el paso opcional 2.4. (Destacar algunas contribuciones y sus implicaciones) en Aguirre et al. (2011), por el cual “el tesista

puede referirse a algunas contribuciones del estudio que zanján inconvenientes teóricos o prácticos y sirven para superar o replantear algunas nociones, enfoques teóricos y metodologías” (p. 204).

3. Aportes del estudio

En el plano teórico, este trabajo pretende brindar un marco referencial formalizado en el tratamiento interdisciplinar que requiere su objeto: desde la axiología, nos hemos ocupado del concepto y características del valor y hemos tratado de comprender su naturaleza; en el plano psicológico, estudiamos aquellos aspectos vinculados con posiciones axiológicas subjetivistas; desde una mirada antropológica y sociológica, hemos resaltado el aspecto cultural del valor, un rasgo que –junto con el factor histórico– explica la diversidad axiológica y las fluctuaciones de las jerarquías existentes; anclados en nuestra profesión docente, presentamos las particularidades de los sistemas de educación y normativas actuales de nuestro país y del mundo respecto de la importancia de los modelos axiológicos en la formación integral del alumno.

En suma, mediante un discurso científico polifónico, se buscó manifestar la importancia de esa relación sujeto/objeto de la que surge el valor en su cualidad estructural del hombre como persona y de las sociedades civiles democráticas contemporáneas.

Respecto del aporte metodológico, (...) (Tesis N° 17)

4.4.2.5. Paso 2.5.: Señalar las limitaciones del estudio realizado

Las limitaciones pueden remitir a: 1) el encuadre teórico; 2) la metodología empleada y/o 3) los resultados obtenidos. Para Swales y Feak (2012/1994), este paso no se centra tanto en las debilidades de la investigación como en aquello que *no se puede concluir* del estudio efectuado. Esto es, pone de manifiesto el alcance elegido para el trabajo y, en relación con ello, qué aspectos del problema no se han indagado y por qué. En consecuencia, conforma una oportunidad única para que el autor demuestre que comprende cómo se evalúa la evidencia en su campo (Swales y Feak, 2012/1994) y para que infiera de su investigación nuevos aspectos por abordar, espacios investigativos inéditos (uno de los dos pasos del tercer movimiento).

A pesar del interés que ha suscitado el estudio de los perfiles psicosociales y las trayectorias académicas de personas con discapacidad, no es frecuente encontrar antecedentes en los que se analice esta temática en estudiantes universitarios, por lo que resultó difícil contrastar todos los resultados obtenidos, lo cual no indica que se desmerezcan los aquí alcanzados.

Por otro lado, la muestra evaluada es reducida (dadas las condiciones de acceso que se tuvo en las instituciones y las dificultades para contactar a cada estudiante con discapacidad) y no puede generalizarse, lo cual podría explicar la ausencia de diferencias significativas entre los perfiles psicosociales y variables como género o contexto, así como tampoco se pudo profundizar en si el tipo de discapacidad influye en la configuración de los perfiles de los encuestados. (Tesis N° 2)

Si bien es un paso cuasi-obligatorio solo aparece en ocho tesis, de las cuales cinco refieren a una limitación y las restantes a dos o tres. Se trata de restricciones metodológicas (por ejemplo, duración de la experiencia pedagógico-didáctica, características y/o tamaño de las muestras, su estabilidad en un estudio longitudinal) y exclusivamente un texto refiere a otro aspecto (cfr. *supra*, tesis N° 2). En cuatro textos la limitación señalada da pie a recomendaciones para la investigación futura.

4.4.3. Movimiento 3. Establecer territorio adicional

Tres textos (el 15%) no incluyen desarrollo alguno del tercer movimiento y solo cuatro contienen los dos distinguidos. Si bien estos pasos son opcionales (Swales & Feak, 2012/1994), en tesis en Educación a nuestro juicio resultan cuasi-obligatorios. El primero (Considerar aplicaciones e implementaciones) es forzoso en las disciplinas pedagógicas inmediata o mediatamente aplicables en las cuales la investigación supone, como propósito último, “llegar a un conocimiento que pueda utilizarse para la acción” (Pérez Serrano, 1994, p. 61). El segundo (Sugerir estudios futuros) es canónico en la investigación científica contemporánea en cuanto se espera que de todo trabajo se puedan inferir (e, inclusive, instaurar) nuevas direcciones de análisis.

4.4.3.1. Paso 3.1. Considerar aplicaciones prácticas e implementaciones

En este paso el doctorando aborda la aplicabilidad de sus resultados. Considera tanto aplicaciones directamente vinculadas con los objetivos propuestos como transferencia no considerada en un principio. Estas proyecciones del estudio se asocian particularmente con el paso de la introducción en el que se justifica la relevancia de la investigación por emprender (Aguirre et al., 2011).

Solo aparece en nueve tesis, con una frecuencia de un paso en seis de ellas y de dos a cinco en las restantes, en posición intermedia en dos y como paso/s cercano/s al final de las conclusiones en las demás.

(...) esta Tesis, durante su desarrollo, generó una nueva línea de trabajo que se implementa a través de nuestro proyecto en curso -“Las Universidades como agentes primarios en el proceso de aseguramiento de la calidad educativa”- cuyo objetivo es proponer lineamientos regionales e internacionales para el diseño de un *Sistema armonizado de Autoevaluación* que garantice la validez y confiabilidad de la información obtenida como insumo para la etapa de evaluación externa y acreditación.

En segundo lugar, impulsó la conformación de la Red Internacional de Autoevaluadores Universitarios –RIAU– en el contexto de la Comisión Permanente de Evaluación Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Su finalidad es promover instancias de formación, investigación y asesoramiento para la mejora de la calidad de los sistemas de autoevaluación de carreras e instituciones. (Tesis N° 12)

4.4.3.2. Paso 3.2. Sugerir investigaciones futuras y justificar su necesidad o importancia

Expone área/s o tópico/s que se pueden abordar en un trabajo futuro sobre el problema investigado o recomendaciones por seguir en un nuevo proceso de indagación, con miras a establecer espacios inéditos para realizar otros estudios (el primer movimiento de una futura introducción), justificando su necesidad. Se trata de un párrafo o párrafos que suelen ser los finales de la tesis.

De las once tesis que lo incluyen, aparece con frecuencia de un paso o dos en la mayoría (ocho tesis) y de tres o cuatro en las restantes.

A partir de estos resultados se sugiere para próximos estudios que el patrón temporal podría ser un factor que explicase el “salto cualitativo” que sucede en los aprendices cuando pasan de estar regulados externamente a regularse internamente. Al respecto, investigaciones futuras

deberían incluir dos dimensiones de la perspectiva temporal que la nuestra ha mostrado como vacíos: el Futuro Negativo (como en Carelli et al., 2011) y el Presente Real. Esto es, es necesario reformular los 23 ítems (de 56) del ZTPI [Zimbardo Time Perspective Inventory] que descartó el análisis factorial y completar el instrumento con indicadores adicionales elaborados *ad hoc* para abarcar dichas dimensiones a fin de aplicarlo en muestras de carácter piloto hasta alcanzar un índice satisfactorio de ajuste. (...)

Respecto de la propuesta didáctica de nuestros ciclos de diseño, (...) por las condiciones de la intervención, nada podemos anticipar acerca de su estabilidad en el tiempo y consistencia a través de situaciones de aprendizaje, aspectos de importancia por investigar mediante una intervención sostenida, que no descuide el hecho de que la mayor parte de los resultados del aula son influidos por procesos continuos y a largo plazo. Además, solo a partir de una estructura completa de los datos –que describa e interprete la conducta de todos los alumnos en la clase colectiva y también del docente– se puede decidir si la intervención influye o no positivamente (e incluso en qué grado) en factores intra- e inter-individuales, de los cuales una variable de importancia por profundizar en el modelo es concepciones del aprendizaje, dado que ejerce un papel mediador en la dinámica del aprendizaje real. (Tesis N°10)

4.4.3.3. El “final” de las conclusiones

El párrafo final suele orientarse a reforzar el postulado central del estudio, ya que indica al lector que se ha cumplido con los objetivos que se proponían en la introducción, poniendo de manifiesto un *sentido de unidad de todo el desarrollo*:

Finalmente, se destaca que la presente tesis, tanto desde sus aciertos como también a partir de sus limitaciones, ha posibilitado una primera indagación y reflexión sobre los perfiles psicosociales y las trayectorias académicas de los estudiantes con discapacidad, dando el paso inicial para repensar qué cuestiones y condiciones precisan ser revisadas desde el plano socioeducativo para producir los cambios que se consideren necesarios con relación a la universidad como ámbito inclusivo de la diversidad. Es importante, entonces, propiciar el desarrollo en el país de más estudios que puedan enriquecer y complementar este primer aporte sobre los factores psicosociales y organizacionales y su incidencia en las trayectorias académicas de estudiantes universitarios con discapacidad, en un marco de inclusión y respeto por la diversidad. (Tesis N° 2)

Nueve textos cierran discursivamente la tesis con otros énfasis: el aporte (e.g. contribuciones directas e indirectas), la referencia a las limitaciones del estudio efectuado y/o la exposición de recomendaciones para la investigación futura.

4.5. Frecuencia de pasos retóricos

El número total de pasos retóricos es 637, en un rango de 15 a 57 ($\bar{x} = 31,90$; D.E. = 12,90), con una gran variabilidad (rango intercuartil = 25) (cfr. Gráfico 1), obviamente, en concordancia con el rango de longitud de las conclusiones, ya que los textos extensos incluyen mayor número de pasos.

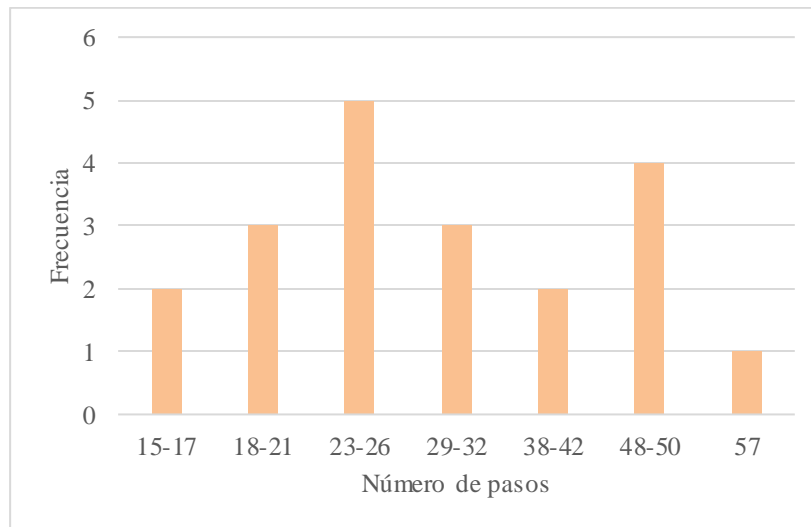


Gráfico 1. Frecuencia de conclusiones según el número de pasos

El gráfico de la frecuencia descendente de cada paso retórico (cfr. Gráfico 2) muestra que en tres pasos del segundo movimiento se resuelve el 66% de las *estrategias retóricas*, según la denominación de Bhatia (1993).

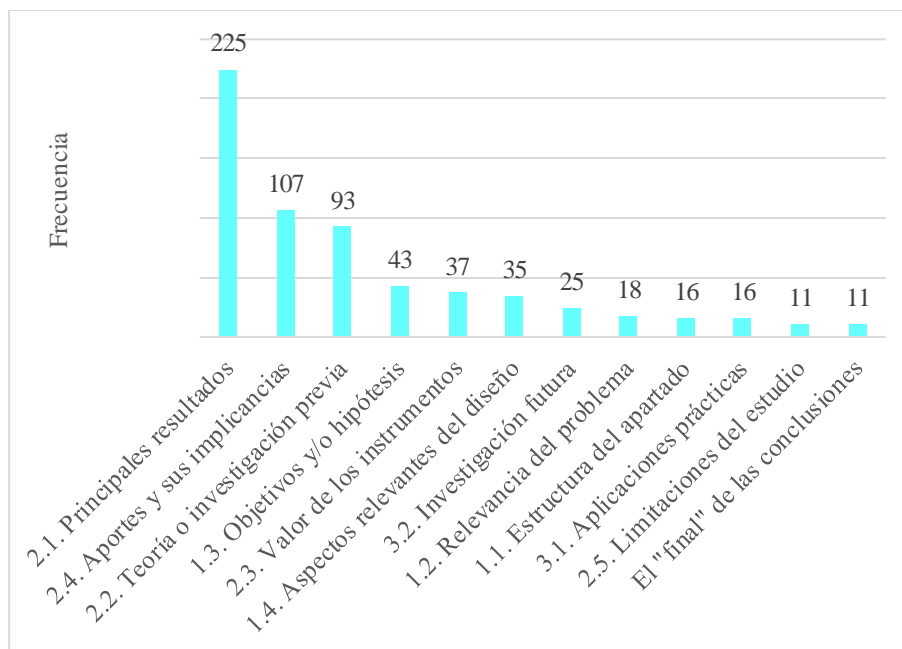


Gráfico 2. Frecuencia de cada paso retórico en el corpus

El porcentaje de pasos destinados a retomar los principales resultados oscila entre 20% y 67%, con un promedio de 36%. En la mitad de los textos, se ordenan por las hipótesis; en las restantes, en partes iguales (25%) por objetivos o por ambos componentes.

Según la escala de prototipicidad de pasos retóricos de Venegas et al. (2016, p. 257), la Tabla 5 evidencia que seis resultan prototípicos (aparecen entre el 70% y el 100% de los

textos), cuatro optativos frecuentes (50%-69%) y dos optativos (30%-49%). A estos se suma un paso que, al verificarse en una sola tesis, obviamente corresponde a la categoría infrecuente (1%-29%) –*arbitrario*, en la denominación de Jalilifar y Shahvali (2013)–, en el que el autor expone en orden cronológico las actividades de difusión de su trabajo en eventos y publicaciones científicas.

Tabla 5. Prototipicidad de los pasos retóricos

Prototipicidad	Pasos	Porcentaje de textos
Prototípico	2.1. Retomar los principales resultados	100%
	2.2. Recurrir a la teoría o investigación empírica previa	100%
	2.4. Destacar los aportes y sus implicancias	100%
	1.3. Resignificar objetivos y/o hipótesis	85%
	2.3. Discutir el valor de los instrumentos	75%
Optativo frecuente	1.1. Presentar la estructura del apartado o capítulo	70%
	1.4. Mencionar los aspectos más relevantes del diseño	60%
	1.2. Justificar la relevancia del problema	55%
	El “final” de las conclusiones	55%
	3.2. Sugerir investigaciones futuras	50%
Optativo	3.1. Considerar aplicaciones prácticas	45%
	2.5. Señalar limitaciones del estudio	40%

Estos resultados se acercan a los que halla Bunton (2005) en las conclusiones orientadas a la tesis en humanidades y ciencias sociales, a excepción de considerar aplicaciones prácticas (55%), de las recomendaciones para la investigación futura (36%) y del párrafo conclusivo (27%).

4.6. Patrones de organización retórica del apartado conclusivo

El segundo interrogante de este estudio refiere a la organización retórica de los movimientos de las conclusiones. Para ello, se registraron los patrones presentes en el corpus, entendiendo el patrón como “la secuencia de segmentos textuales (orden y combinación)” (Ciapusio & Otañi, 2002, p. 119) formada por los movimientos retóricos (Echeverría-Sánchez, 2021); en la categorización en estudio: 1. Consolidar la ocupación del espacio de investigación, 2. Evaluar la ocupación del espacio de investigación y 3. Establecer territorio adicional. En un análisis de este tipo (e.g. Bunton, 2005; Echeverría-Sánchez, 2021; Soler-Monreal, 2016, 2019; Venegas et al., 2016), los patrones tornan evidente las distintas formas de combinación de los movimientos y, por ende, la versátil complejidad retórica de los textos. En la Tabla 6 se presentan los once patrones que se distinguen y su frecuencia.

Tabla 6. Patrones retóricos en el corpus

Patrones retóricos	Frecuencia
1°) 1-2-3*	1
2°) 1-2-1-2-1.2... 1-2-3	6
3°) 1-2 1-2-3 2	2
4°) 1-2-1-2... 1-2-3... 1-2	1
5°) 1-2-1-2-1-2...	2
6°) 2-1-2-1-2	1
7°) 1-2-3 1-2-3	1
8°) 1-2-3 2 1-2-3	2
9°) 1-2-3 2-3	2
10°) 1-2-3 2 1-2... 1-2-3 2-3	1
11°) 1-2... 1-2-3 2-3 1-2... 1-2-3	1
Total	20

* Es decir: M 1 – M 2 – M 3

El primer patrón corresponde a una secuencia simple, de “tiro directo” (*straight-shot*), según la caracterización de Swales (2004) respecto de las introducciones del texto científico, o estructura lineal (Yang & Allison, 2003). En este único caso, el primer movimiento (M 1), Consolidar la ocupación del espacio de investigación, se resuelve en un paso (1.1., Presentar la estructura del texto) y M 3, Establecer territorio adicional, en dos que explicitan sugerencias para futuros estudios. El movimiento intermedio (M 2), Evaluar la ocupación del espacio de investigación, en el que prima la exposición e interpretación de resultados, conforma la parte importante de la secuencia.

El segundo, el de mayor frecuencia en el corpus, implica configuraciones cíclicas de M 1 y M 2 en distinto número (de allí los puntos suspensivos) según el objetivo y/o la hipótesis que se aborde en un rango muy variable de pasos. Completados dichos ciclos, los textos se cierran en una secuencia completa (M 1 – M 2 – M 3), también con diferencias en la extensión y complejidad de su desarrollo.

Los patrones tercero y cuarto repiten la estructura del segundo, pero se diferencian de él en que el tercero agrega un desarrollo final fuerte de M 2 (Evaluar la ocupación del espacio de investigación): las limitaciones del método de la tesis más las acciones emprendidas para tratar de compensarlas en un caso (Paso 2.5.) y las contribuciones de la investigación en el otro (Paso 2.4.); el cuarto termina con un nuevo ciclo M 1 – M 2 (recuerda el título de la tesis para resignificar el trabajo y explicitar sus aportes).

El quinto y el sexto se caracterizan por la ausencia de M 3 (Establecer territorio adicional); la discrepancia entre ellos es su inicio en M 1 o en M 2. Este último caso corresponde a un único texto que comienza exponiendo en detalle las aportaciones de la tesis (Paso 2.4.); también la investigación de Shah y Abbas (2016), en 30 tesis de maestría en

lingüística, halla que solo una se inicia en un movimiento distinto del primero. Mientras que la falta de M 3 representa un porcentaje pequeño en el corpus en análisis (el 15%), la secuencia M1 – M 2 es la más frecuente en los estudios de Dupa y Limjuco (2016) y de Soler-Monreal (2016, 2019); en el segundo, corresponde al 89% del corpus, prevalencia que la autora explica por la disciplina (tecnología educativa) en la que la consideración de las aplicaciones prácticas (Paso 3.1. de las conclusiones) forma parte relevante de los resultados de la tesis y, por ende, se aborda exhaustivamente en los capítulos previos.

El séptimo patrón se formaliza en la repetición de la secuencia M 1 – M 2 – M 3 por objetivo e hipótesis. También el octavo reitera dicha secuencia, pero incluye un paso “bisagra” de M 2: las limitaciones del estudio (Paso 2.5.) y una extensa interpretación de la relevancia de los resultados (Paso 2.4.), respectivamente.

La característica distintiva del noveno patrón es que a una secuencia completa le siguen las limitaciones de la tesis (M 2, Paso 2.5.) y en relación con ellas las líneas sugeridas de investigación futura (M 3, Paso 3.2.).

Los dos últimos patrones conciernen a las conclusiones más extendidas del corpus (50 y 57 pasos, respectivamente) y, por ende, de clara complejidad estructural.

En suma, en el corpus en análisis se advierte una notoria variedad estructural y, de los textos que muestran alguna/s secuencia/s completa/s (M 1 – M 2 – M 3), 12 (el 67%) presentan configuraciones cíclicas, inclusive en aquellos con menor cantidad de pasos (por ejemplo, el tercer patrón corresponde a textos de 17 y 18 pasos, respectivamente).

5. CONCLUSIONES

El análisis de la organización retórica (movimientos y pasos) de la tesis doctoral ha demostrado su valor para el desarrollo de propuestas pedagógicas de promoción de la escritura (e.g. Paltridge & Starfield, 2007; Swales & Feak, 2012/1994; Álvarez y Difabio de Anglat, 2017, 2019, 2020; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017, 2020). Entre los componentes de la tesis, el apartado conclusiones es probablemente el más difícil de escribir (Trafford & Leshem, 2008) y, aunque cumple una importante función comunicativa, su investigación es limitada, inexistente en el caso de tesis en lengua española. De allí que en este trabajo analizamos de qué modo se han construido 20 textos conclusivos de doctorados en Educación, la disciplina de nuestro interés, de una universidad argentina. Para ello, empleamos un enfoque cualitativo-cuantitativo y un modelo de análisis de tipo descendente –esto es, desde categorías previas– que tomamos de Aguirre et al. (2011), con algunas diferencias que emergen de análisis inductivos previos.

Si bien por el tamaño del corpus no es posible generalización alguna, se pueden poner en juego en corpus pequeños apreciaciones generales de otros estudios para confrontar coincidencias y disidencias, particularidades y patrones.

En referencia a las características formales de los textos, se advierte que, en los últimos años, se incrementa la formalización de las conclusiones como capítulo y la señalización de su estructura mediante subtítulos –práctica que provee un marco para la macro-organización del texto (Soler-Monreal, 2016) y proporciona al lector pistas sobre

aquello que el autor busca lograr en las diferentes partes (Bunton, 2005)–. Al respecto, una investigación futura podría analizar el apartado conclusivo (y otros componentes de la tesis en Educación en español) desde una perspectiva histórica, a fin de distinguir los aspectos retóricos que evidencian mayor margen de cambio de aquellos que permanecen más estables.

En cuanto a nuestra primera pregunta de investigación, los pasos retóricos típicos o convencionales son seis: dos del primer movimiento (Presentar la estructura del apartado o capítulo y Resignificar objetivos y/o hipótesis en función de la investigación realizada) y cuatro del segundo (Retomar los principales resultados a un nivel más general e interpretarlos, Recurrir a la teoría o investigación empírica previa, Discutir el valor de los instrumentos y Destacar los aportes y sus implicancias). Además, las dos terceras partes de los textos corresponden al segundo movimiento.

Difieren, entonces, de los resultados de Lewkowicz (2012) quien, en conclusiones sobre estudios ingleses escritas en polaco, halla que parecen operar como “señales hacia atrás”, simplemente recordándole al lector contenido importante de los capítulos precedentes. Por el contrario, en el corpus en análisis, a pesar de grandes discrepancias en cuanto al nivel de explicitación (número y textualización de los pasos) –como es de esperar por su longitud tan variada–, de la predominancia de la exposición de los principales resultados y del escaso señalamiento de las limitaciones del trabajo, la totalidad de los textos (inclusive los más cortos) cumplen con las convenciones académicas relativas a la evaluación de la consolidación del espacio investigativo, enfatizando los aportes y sus implicancias. También en Bunton (2005) y en Soler-Monreal (2016, 2019) el segundo movimiento es el dominante.

Todos los textos son “orientados a la tesis”; esto es, no aparece la distinción de Bunton (2005) entre esta modalidad y conclusiones “orientadas al campo disciplinar”. Sin embargo, como en Bunton (2005), el tercer movimiento resulta el menos desarrollado. Aunque los pasos con una frecuencia inferior al 50% se consideran estrategias retóricas *periféricas* (Echeverría-Sánchez, 2021), en el caso de tesis doctorales del campo pedagógico, su ausencia puede afectar el logro de los propósitos comunicativos. Esta insuficiencia en parte se explicaría por la falta de, o la referencia sintética a, las limitaciones del estudio, las que ciertamente también aportan información sobre la extensión potencial de los resultados obtenidos a situaciones prácticas (Bayrak et al., 2018) y a futuras investigaciones.

Respecto del segundo interrogante referido a los patrones retóricos en que se organizan las conclusiones, se advierte una variedad ostensible (once patrones) y, en una proporción considerable, configuraciones cíclicas, que generan complejidad estructural, inclusive en los textos de menor número de pasos. En este sentido, aunque con niveles de logro disímiles, los autores intentan satisfacer las demandas de la escritura expositivo-argumentativa que caracteriza el género. Estos resultados se contraponen a los de Bunton (2005), en cuya investigación el 83% de las conclusiones orientadas a la tesis muestra una sola progresión (Reformulación introductoria-Consolidación del espacio de investigación-Aplicaciones prácticas-Investigación futura), de Soler-Monreal (2019), quien informa que el 54% de los textos evidencia una organización simple, y de Dupa y Limjuco (2016), investigación que reproduce los hallazgos de Yang y Allison (2003) respecto de los tres movimientos organizados en una estructura lineal.

Nos parece que el aporte del presente estudio es la confrontación empírica de un modelo que se puede emplear como herramienta pedagógica en talleres de tesis, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la conciencia retórica de los investigadores en formación. El trabajo sobre ejemplares de conclusiones del doctorado que se cursa, desde una categorización de movimientos y pasos retóricos por sus propósitos comunicativos, los puede ayudar a identificar estrategias efectivas para escribir sus propios apartados o capítulos con ajuste a las expectativas de la comunidad sociorretórica a la que buscan ingresar (Jalili far y Shahvali, 2013; Soler-Monreal, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2020). Se trataría de promover el conocimiento del género, la advertencia de las prácticas discursivas contextualizadas, específicas del campo disciplinar, la reflexión crítica sobre la organización del texto conclusivo y sus posibilidades de variación estructural.

Dado que este estudio se limita *ex profeso* a una sola institución, lo que afecta la potencialidad de transferencia de los hallazgos, es necesario ampliar la investigación a otros programas doctorales en Educación para ponderar si se verifican pasos no contemplados en la matriz de análisis y si se sostiene su distribución según grado de prototipicidad. También, resultan de interés estudios en enfoque contrastivo con otras áreas disciplinares de las ciencias sociales y humanidades a fin de identificar qué variaciones son convencionales y, como apuntó uno de los evaluadores de este trabajo (sugerencia que reproducimos textualmente), investigaciones que comparen “las características de este apartado” en la tesis doctoral con tesis de maestría y trabajos finales de grado para “determinar si los propósitos comunicativos varían o son similares”. Una cuarta línea de relevancia consiste en cotejar los capítulos de introducción y conclusiones de las tesis, con el objeto de contrastar la observación de Bunton (2005) sobre la mayor complejidad estructural de la primera.

REFERENCIAS

- Acín Villa, E. (2016). La atenuación en las “Conclusiones” de las tesis de doctorado. *Textos en Proceso*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.17710/tep.2016.2.1.1acinvilla>
- Aguirre, L., Müller, G., y Ejarque, D. (2011). Capítulo 6: Escribir la conclusión de la tesis. En L. Cubo de Severino, N. Lacón, e H. Puiatti (Eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción* (pp. 189-227). Córdoba, Argentina: Comunic-arte.
- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67. <https://n9.cl/247iqg>
- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros. *Panorama*, 13(25), 88-100. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1297>
- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2020). Writing a dissertation – expanding the borders of the teaching and learning process. En M. G. Di Gesú, & M. F. González (Eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education* (pp. 157-175). Springer Series, Chapter 9. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9
- Araújo, A. (2006). Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. *Linguagen en (Dis)curso - LenD*, 6(3), 447-462.

- Bayrak, M., Karabey, S., Cagiltay, N.E., & Goktas, Y. (2018). Comparison of the discussion sections of PhD dissertations in educational technology: the case of Turkey and the USA. *Scientometrics*, 117, 1381-1403. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2955-8>
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3-19. <http://www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf>
- Biber, D., Connor, U. & Upton, T. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of Agribusiness*, 23(1), 75-91. <https://core.ac.uk/download/pdf/6517977.pdf>
- Bunton, D. (1998). *Linguistic and textual problems in PhD and MPhil thesis: An analysis of genre moves and metatext* [Doctoral dissertation]. The University of Hong Kong. <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/39580/1/FullText.pdf>
- Bunton, David (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for academic purposes*, 4, 207-224. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.03.004>
- Ciapuscio, G. E., y Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *Revista de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15, 117-133.
- Dalmagro, M. C. (2007). *Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba, Argentina: Comunic-arte.
- Difabio de Anglat, H., y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/>
- Difabio de Anglat, H., y Álvarez, G. (2020). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 26-43. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 219-228). London: Routledge.
- Dupa, L. B. & Limjoco, R. P. (2016). A Demarcation of the Moves in Discussion and Conclusion Sections of Doctoral Dissertations: A Genre-Based Analysis. *International Journal of Education Research for Higher Learning*, 22(1), 37-67. <https://ejournals.ph/article.php?id=13344>
- Echeverría-Sánchez, L. (2021). Organización retórica de la movida conclusión en ensayos de filosofía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, 1-18. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.12252>

- Etchegoyen, H., Galende, E., Maldavsky, D., Rabinovich, D., Schlemenson, A., Ulnik, J., y Vezzetti, H. (2002). *Criterios Vinculados con la Acreditación de las Carreras de Posgrado, Subcomisión de Psicología, Documento de Trabajo*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación. <http://coneau.gob.ar/archivos/478.pdf>
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(26), 153-177. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255019849006.pdf>
- González, S., y López, A. (2020). Assessing Thesis Conclusions by their Connectedness with Goal, Judgment and Speculation. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(104), 643-663. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300643>
- Hewings, M. (1993). The end! How to conclude a dissertation. En G. M. Blue (Ed.), *Language, learning and success: Studying through English* (pp. 105-112). London: Modern English Publications and The British Council, Macmillan.
- Hewitt, E., & Felices Lago, A. (2010). Academic style and format of doctoral theses: the case of disappearing discussion chapter. *Ibérica*, 19, 119-140. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/33465>
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Ibáñez, R. (2015). Capítulo 9: El Texto Disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿Regulación del conocimiento o persuasión? En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 220-246). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Jalilifar, A., y Shahvali, P. (2013). Writing *Suggestions for Further Research* in Iranian Applied Linguistics Theses: A Generic and Metadiscoursal Investigation. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 16(1), 79-105.
- Lewkowicz, J. (2009). Concluding your master's level thesis. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 59, 63-72.
- Lewkowicz, J. (2012). The challenges of writing a successful thesis conclusion. En R. Tang (Ed.), *Academic writing in a second or foreign language* (pp. 107-125). London: Continuum International Publishing Group.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Nguyen, L. T. T., & Pramoolsook, I. (2016). A move-based analysis of TESOL masters thesis conclusion chapters by Vietnamese postgraduates. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 02-12. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v6i1.222>
- Ochoa-Sierra, L., y Cueva-Lobelle, A. (2020). La categoría “problema” en las tesis de educación, vista desde la perspectiva de las movidas retóricas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 90-106. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.6>
- Paiva, F. J. de O. (2021). Configuração das unidades socioretóricas em considerações finais de dissertações no curso de mestrado em letras. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(36), 278-300.

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3346>

- Paltridge, B., & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. London: Routledge.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez-Jiménez, D. (2018). Elementos persuasivos de la citación en el discurso académico de posgrado: los verbos introductores de las citas en la sección de la Conclusión. En M. González Peláez, y M. Valderrama Santomé (Eds.), *Discursos Comunicativos Persuasivos Hoy* (pp. 415-428). Madrid: Tecnos.
- Shah, Z., & Abbas, A. (2016). Exploring Reciprocity between Move Patterns and Authorial Stance in the Conclusion Section of MS/ MPhil Theses of Linguistics: A Genre Analysis. *ARIEL. An International Research Journal of Language and Literature*, 27, 1-26. <http://sujo.usindh.edu.pk/index.php/ARIEL>
- Solar-Monreal, C. (2016). A move-step analysis of the concluding chapters in computer science PhD theses. *Ibérica*, 32, 105-132.
- Soler-Monreal, C. (2019). Rhetorical strategies in PhD conclusions of computer science: From the review of the study to consolidation of research space. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(1), 356-384. <https://doi.org/10.1075/resla.16034.sol>
- 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.
- Swales, J., & Feak, C. (2012/1994). *Academic writing for graduate students* (3rd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Trafford, V., & Leshem, S. (2008). *Stepping Stones to Achieving your Doctorate by Focusing on your Viva from the Start*. Berkshire: McGraw Hill / Open University Press.
- Trafford, V., Leshem, S., & Bitzer, E. (2014). Conclusion chapters in doctoral theses: some international findings. *Higher Education Review*, 46(3), 52-80.
- Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Yang, R., & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(02\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(02)00026-1)

Hilda Difabio de Anglat. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, el que dirige desde 2011. Miembro de los comités académicos de los doctorados en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, y en Psicología, Universidad del Aconcagua. Directora de *Psico/Pedagógica. Psicología y Pedagogía de la Persona*, revista

que edita el Centro de Investigaciones Cuyo. Profesora de Metodología de la investigación en carreras de posgrado. Autora de artículos, capítulos y libros en las siguientes líneas: comprensión de textos, pensamiento crítico, producción escrita de la tesis de posgrado y evaluación psico-educacional de competencias superiores.

Guadalupe Álvarez. Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e Investigadora-Docente Adjunta en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. Ha realizado diferentes estancias de investigación sobre educación, escritura y tecnologías digitales en Alemania, Estados Unidos, Barcelona y Colombia, financiada por la Fundación Alexander von Humboldt, la Comisión Fulbright, la Fundación Carolina y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, respectivamente. Autora de artículos, capítulos y libros sobre los siguientes temas: comprensión y producción de textos académicos, prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnologías digitales en diferentes niveles educativos (en la actualidad, se centra en el posgrado), escritura colaborativa con tecnologías interactivas.