



Movidas retóricas para el género discursivo tesina de primer ingreso con trabajo de campo en la Universidad de Costa Rica

Rhetorical Moves in the Discursive Genre of First-Year Undergraduate Theses with Fieldwork at the University of Costa Rica

Volumen 26, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-35

Carol Flores Solano

Citar este documento según modelo APA

Flores Solano, Carol. (2026). Movidas retóricas para el género discursivo tesina de primer ingreso con trabajo de campo en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(2), 1-35.
<https://doi.org/10.15517/qcrc7155>

Movidas retóricas para el género discursivo tesina de primer ingreso con trabajo de campo en la Universidad de Costa Rica

Rhetorical Moves in the Discursive Genre of First-Year Undergraduate Theses with Fieldwork at the University of Costa Rica

Carol Flores Solano¹

Resumen: El objetivo de este trabajo es proponer una estructura de movidas retóricas para el género discursivo tesina de primer ingreso universitario, en el marco del curso Taller de Investigación II del Curso Integrado de Humanidades II de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica. Como parte de la propuesta, se esbozó una definición teórica para este género y se determinaron sus particularidades situacionales, estructurales y discursivas en relación con el macrogénero Trabajo Final de Grado (TFG). Este estudio es cualitativo, de tipo transversal descriptivo. Se trabajó con un corpus de 15 tesis que efectuaron trabajo de campo, las cuales fueron escogidas de manera intencional, según criterios de completación y calidad, durante el segundo semestre de 2024. El modelo se construyó en tres etapas: revisión del programa del curso Taller de Investigación II, análisis retórico discursivo de tesis y validación por personal docente experto. Dadas las numerosas coincidencias entre sus movidas retóricas y pasos, se concluyó que la tesina constituye una variante del macrogénero TFG, no un género distinto de este último. Esta opera como un espacio transicional entre la escritura académica formativa y la escritura investigativa especializada. Además, funciona como el marco retórico inicial sobre el género TFG, por lo que sienta las bases cognitivas y discursivas para el futuro desarrollo de este último en grados superiores.

Palabras clave: movida retórica, géneros académicos, alfabetización académica, enseñanza de la escritura.

Abstract: This study aims to propose a structure of rhetorical moves for the discursive genre of first-year undergraduate theses within the framework of Research Course II, part of the Integrated Humanities II program at the Atlantic Campus of the University of Costa Rica. The study develops a theoretical definition of this genre and identifies its situational, structural, and discursive features in relation to the macro-genre of the Final Degree Project (TFG). Adopting a qualitative, descriptive, and cross-sectional design, the study analyzes a corpus of 15 fieldwork-based theses, selected intentionally according to completion and quality criteria during the second semester of 2024. The proposed model was constructed in three stages: review of the Research Course II syllabus, rhetorical discourse analysis of theses, and validation by expert faculty members. Given the numerous similarities between their rhetorical moves and steps, it can be concluded that the thesis constitutes a variant of the TFG macro-genre, rather than a separate genre. It operates as a transitional space between formative academic writing and specialized research writing. Furthermore, it functions as the initial rhetorical framework for the TFG genre, thus laying the cognitive and discursive foundations for the future development of the latter in higher degrees.

Key Words: rhetorical move, academic fields, academic literacy, writing instruction.

¹ Máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica. Se desempeña como docente de la Escuela de Estudios Generales en la Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica, Guápiles, Costa Rica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3771-6339>

Dirección de contacto: carol.flores@ucr.ac.cr.

Artículo recibido: 28 de octubre, 2025

Enviado a corrección: 30 de enero, 2026

Aprobado: 6 de abril, 2026

1. Introducción

En las últimas décadas, la investigación sobre alfabetización académica ha mostrado que el ingreso a la educación superior implica una reconfiguración de las prácticas discursivas del estudiantado que debe insertarse progresivamente en comunidades disciplinares con convenciones retóricas específicas (Carlino, 2005; Parodi, 2010). En este escenario, los géneros académicos operan como dispositivos de acceso y legitimación del conocimiento disciplinar, por cuanto materializan prácticas retóricas específicas propias de cada comunidad académica (Hyland, 2004, 2008; Swales, 1990, 2004). Por esta razón, han surgido vastas investigaciones para la descripción de estos géneros.

En el contexto latinoamericano y a nivel universitario, los estudios de movidas retóricas se han dedicado a identificar los tipos de textos más frecuentes en entornos académicos, describir sus características super, macro y microestructurales y —con base en estas— orientar las prácticas pedagógicas hacia la producción y comprensión de textos según las particularidades de cada cultura disciplinar. Con todo, los géneros de investigación correspondientes al primer ingreso universitario han recibido menor atención sistemática. La descripción de las movidas retóricas continúa siendo incipiente, lo que dificulta construir andamiajes didácticos y limita la explicitación de las expectativas discursivas que orientan su producción.

Particularmente en Costa Rica, el género tesina es redactado por estudiantes de primer ingreso universitario como parte del curso Taller de Investigación (en adelante T.I) del Curso Integrado de Humanidades de la Universidad de Costa Rica. Constituye un informe que da cuenta de un proceso investigativo y sus resultados. Su escritura tiene como objetivo el desarrollo de competencias para efectuar estudios científicos básicos en el nivel superior y el desarrollo de habilidades discursivas para la redacción de géneros académicos, especialmente, de aquellos que divulgan resultados a una comunidad científica.

En el marco del T.I, la producción de la tesina conlleva al menos tres dificultades principales. La primera radica, de entrada, en la condición de primer ingreso del estudiantado, razón por la cual esta población se enfrenta —muchas veces, por primera vez— al discurso académico. En su condición, es esperable que experimenten dificultades en las operaciones cognitivas y discursivas implicadas en la comprensión y producción de estos textos (Carlino, 2005, 2013; Castro y Sánchez, 2015; Tapia- Ladino y Burdiles, 2009).

La segunda dificultad tiene que ver con los supuestos respecto a la escritura en el nivel universitario. Es común que el profesorado priorice el contenido curricular de su disciplina y

omita la enseñanza *explícita* de habilidades de lectura y escritura en sus cursos, bajo el supuesto de que estas últimas debieron haber sido adquiridas en otro momento, en un curso de nivelación o en la secundaria (Castro y Sánchez, 2015, Giraldo, 2015; Mendoza et al., 2018; Russel, 1990; Tapia-Ladino y Burdiles, 2009). Como resultado, el cuerpo docente suele enfocarse en la enseñanza de las destrezas investigativas que exige la aplicación del Método científico, no en las habilidades de lectura y escritura implicadas en la producción de este tipo de textos.

La tercera dificultad radica en que las convenciones que caracterizan a los géneros académicos suelen ser tácitas. Además, la mediación pedagógica para su redacción suele conducirse de manera espontánea y aleatoria en clases, mediante la socialización y la experiencia, a partir de entregas y correcciones sucesivas (Tapia-Ladino y Burdiles, 2009). Son pocas las descripciones explícitas, claras y sistemáticas respecto a las convenciones discursivas que deben mostrar este tipo de textos, lo cual se traduce en poco consenso respecto a las características de los géneros y que corresponden a cada área disciplinar (Castro y Sánchez, 2015).

La revisión de la literatura sobre el género tesina arrojó una serie de estudios relacionados con productos de escritura que resultan de procesos de investigación. Estos se enfocan en ensayos argumentativos del área de Derecho (Mazuera y García, 2018) e informes escritos de nivel universitario (Tapia-Ladino y Burdiles, 2009), incluidos estudios que proveen de criterios para su evaluación (Tapia et al., 2002, 2003). También, se registran modelos comprensivos de movidas retóricas para Trabajos Finales de Grado (en adelante TFG) de nivel de Licenciatura en el área de las Humanidades (Castro y Sánchez, 2015; Venegas et al., 2015). Incluso, se registran modelos de movidas retóricas para apartados específicos de TFG; a saber, marco teórico de tesis de Licenciatura de Trabajo Social (Tapia y Burdiles, 2012), planteamiento del problema (Díaz, 2023a; 2023b); antecedentes y marco teórico (Carlino, 2021) de tesis de Maestría en Lingüística.

Todas estas investigaciones desarrollan aproximaciones teóricas complementarias, las cuales —como se verá más adelante— fundamentan la conceptualización del género Tesina en este trabajo. Mazuera y García (2018) diferencian varios formatos de informe según corresponda a discursos de clase y discursos públicos (Young, 2006). Los primeros circulan en el ámbito del aula y su propósito es explicarle los contenidos a esta comunidad. Dentro de este grupo se incluyen el cuestionario y el informe monográfico. Los segundos son textos pensados para ser leídos por una comunidad científica, por lo que priorizan el lenguaje académico y crítico,

no obstante, su lector real en el contexto educativo es el profesorado, que evalúa el proceso de aprendizaje. Dentro de esta segunda categoría se ubican los informes de caso, tipo artículo, de observación y la propuesta didáctica.

Afín a la distinción anterior, Castro y Sánchez (2015) clasifican la Tesina —con este término aluden a un TFG de Licenciatura— como un género discursivo cerrado de tipo recepcional. Es cerrado, pues está disponible, principalmente, para los propios miembros de la comunidad; es decir, su público está compuesto por quienes escriben y leen estos textos (Castro y Sánchez, 2015). Su carácter recepcional radica en que los textos son empleados por la misma comunidad para evaluar la incorporación de sus miembros a la vida laboral. Es decir, la Tesina faculta a la persona para la obtención de un título o grado como especialista de un área disciplinar y, por lo tanto, lo legitima para el ejercicio de su profesión (Castro y Sánchez, 2015; Venegas et al., 2015).

Respecto a este último punto, Castro y Sánchez (2015), y Venegas et al. (2015) destacan la presencia de macropropósitos informativos del género tesina y TFG, pero mayoritariamente persuasivos. Los primeros se manifiestan en que dan a conocer el proceso y resultado de una investigación teórica o empírica; los segundos en que la persona autora pretende, en última instancia, convencer sobre los hallazgos y conseguir la adhesión de su comité evaluador, experto de la comunidad disciplinar. Su validación es la que acredita la capacitación necesaria para desempeñarse con idoneidad en el ámbito laboral y científico.

En cuanto a la organización retórico-discursiva de los textos, Venegas et al. (2015) aportan los resultados más relevantes. En primer lugar, construyen el modelo más comprensivo publicado hasta la fecha para la caracterización retórico-discursiva del macrogénero TFG debido a la exhaustividad con que describen las macromovidas, movidas y pasos de textos en el ámbito de las Humanidades, particularmente, de las disciplinas de lingüística, psicología, literatura y filosofía. En segundo lugar, el trabajo posee un carácter pedagógico y aplicado único dentro de los estudios revisados, ya que ofrece ejemplos para todas las categorías y guías de escritura.

Pese a los valiosos alcances de estas investigaciones en la región, ninguna corresponde al género tesina tal cual se describió previamente para el curso de T.I. Por un lado, aquellas que parecen coincidir con sus finalidades pedagógicas y sus condiciones de producción se refieren otros tipos de textos ajenos al ámbito de las Humanidades (Mazuera y García, 2018; Tapia-Ladino y Burdiles, 2009). Por otro lado, los estudios que parecen referirse explícitamente a la Tesina en el campo humanístico (Castro y Sánchez, 2015; Tapia y Burdiles, 2012; Venegas

et al., 2015) se ocupan de TFG de Licenciatura, escritos por estudiantado de tercer o cuarto año universitario, incluso niveles posteriores (Bolívar, 2019; Bolívar y Díaz, 2016; Díaz, 2023a, 2023b; Carlino, 2021).

En consecuencia, las movidas retóricas propuestas se alejan de las características de las tesinas escritas por personas universitarias principiantes y las recomendaciones pedagógicas están ausentes o —cuando existen— descontextualizadas para la realidad de T.I. Estos vacíos sugieren que la descripción del género tesina para la población de primer ingreso universitario es todavía un nicho inexplorado y que un estudio de este tipo no es solamente necesario —por las razones aducidas al inicio de este artículo—, sino altamente novedoso dentro del campo de la lingüística textual.

En respuesta a los vacíos anteriores y dada su trascendencia para la vida académica, este artículo persigue dos objetivos. El primero es proponer una estructura de movidas retóricas para el género discursivo Tesina de primer ingreso universitario del curso T.I., específicamente, para trabajos que incluyen trabajo de campo. La propuesta segmenta la superestructura de este género en sus diversas secciones, movidas retóricas y pasos. Además, para apoyar la mediación pedagógica, integra preguntas para orientar la redacción por parte del estudiantado. Como segundo objetivo, se esboza una definición teórica para el género tesina, que establece sus particularidades situacionales, estructurales y discursivas, e identifica puntos de contacto y diferencias con el macrogénero TFG. Esta conceptualización permitirá subsanar vacíos en estudios anteriores y destacar su lugar y especificidad en relación con este último.

En breve, el valor de esta propuesta radica en que construye una descripción exhaustiva del género tesina con carácter didáctico, adaptada al curso de T.I y para la población de primer ingreso. Al establecer criterios claros de referencia respecto a las partes que la estructuran y sus funciones comunicativas facilita su producción por parte del estudiantado y la evaluación por el cuerpo docente. A su vez, al tratarse del primer estudio sobre este género discursivo, sus aportaciones constituyen un referente para consensuar sus convenciones discursivas y promover nuevas investigaciones en el ámbito de los estudios del discurso.

2. Referente teórico

2.1. Cultura disciplinar y géneros discursivos

Cada área del conocimiento dispone de un conjunto de prácticas sociales y discursivas que la caracterizan como tal, conocidas como su cultura disciplinar (Carlino, 2005; 2013). Esta cultura supone la existencia de marcos de comprensión en común y mecanismos retóricos

propios de cada ámbito, es decir, formas específicas y consensuadas para la organización, producción y comunicación del conocimiento a lo interno de una disciplina, las cuales incluyen prácticas particulares de lectura y escritura. Estos mecanismos retóricos suponen la existencia de géneros discursivos específicos para área, o sea, tipos de textos con características estructurales y funcionales adaptadas a sus objetivos y contextos comunicativos (Parodi, 2008; 2010).

Para que un individuo se integre exitosamente a una comunidad discursiva debe evidenciar un dominio de su cultura disciplinar, es decir, de la retórica de esta área del conocimiento (Bathia, 2004; Swales, 1990). El dominio de esta retórica se manifiesta mediante la apropiación de los géneros discursivos de la disciplina, así como de sus prácticas de lectura y escritura, cuyo manejo competente lo legitima como miembro ante la comunidad científica (Navarro, 2014). Dicho de otra manera, la afiliación de un individuo a un campo exige un alto nivel de apropiación discursiva de las convenciones de dicha parcela del conocimiento (Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018).

Los estrechos vínculos entre cultura disciplinar y retórica conllevan dos supuestos fundamentales para los propósitos de este estudio. El primero es que dichas prácticas discursivas y la retórica disciplinar se pueden aprender, es decir, son ejercitables por parte de los individuos hasta el punto de alcanzar un desarrollo óptimo respecto a las convenciones de cada comunidad. El segundo es que las prácticas discursivas de una disciplina y su retórica son describibles y enseñables, o sea, pueden ser objeto de mediación por parte del profesorado, quien tiene la facultad de intervenir en el acercamiento del estudiantado a estos géneros.

Por las características anteriores, en el nivel universitario, el aprendizaje de los géneros discursivos constituye un proceso de la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013). El ingreso a la universidad le exige al estudiantado la apropiación de los géneros, prácticas discursivas y de pensamiento propias del ámbito académico superior (Tapia-Ladino y Burdiles-Fernández, 2009; Castro y Sánchez, 2015), así como su participación en el análisis y producción de textos requeridos para aprender este espacio (Carlino, 2013; Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018). En pocas palabras, la alfabetización académica se refiere a la apropiación de las formas de razonamiento y convenciones de lectura y escritura instituidas en los discursos universitarios (Carlino, 2005), los cuales adscriben al estudiantado a la cultura discursiva de su respectiva disciplina.

2.2. La tesina como género discursivo

Debido a que constituyen fenómenos comunicativos multidimensionales (Charadeu, 2004), la caracterización de los géneros discursivos requiere articular tres niveles de análisis distintos: el nivel situacional, el nivel de la organización discursiva y el nivel de las marcas formales (Charadeu, 2004). El primero corresponde a la situación de comunicación y comprende las restricciones que se ponen en juego en el intercambio, las cuales provienen de la identidad de las personas participantes, del lugar que ocupan en el intercambio, del objetivo de este último y de las circunstancias materiales en las cuales se realiza la comunicación.

De estos componentes, la finalidad es primordial, pues determina la orientación discursiva y las marcas formales del discurso (Charadeu, 2004), es decir, incide en los dos niveles subsecuentes. Este objetivo comunicativo corresponde a una intencionalidad psicossocio-discursiva que persigue el acto de lenguaje y que debe ser reconocida tanto por la persona locutora como la interlocutora, a fin de apelar a ella y construir el contrato comunicativo (Charadeu, 2004). Este último se refiere a las condiciones del intercambio conocidas por las personas interlocutoras, que constituyen las reglas para la comunicación y cuyo reconocimiento permite la intercomprensión.

El segundo nivel —la organización discursiva— se define como las particularidades en la construcción del discurso que derivan de la situación comunicativa —el nivel anterior— y restricciones asociadas con esta última. Las características del nivel situacional constituyen datos externos, los cuales motivan la escogencia de una serie de rasgos en el texto que se ajusten a estos y, particularmente, a la finalidad del intercambio, a saber: modos enuncivos, enunciativos, de tematización y de semiologización (Charadeu, 2004).

El tercer nivel —de las marcas formales— se refiere formas de uso repetidas, que llegan a ser rutinarias y se fijan como usos de la lengua convencionalizados y propios de los géneros. Incluye el análisis de la realización textual, a saber, la disposición del paratexto y la composición textual interna; la fraseología y la construcción léxico-gramatical (Charadeu, 2004). Para conceptualizar el género tesina, el nivel situacional resulta de especial interés, mientras que el segundo y tercero se excluyen de esta propuesta, ya que sobrepasan sus objetivos aplicados y didácticos. En su lugar, este artículo propone una estructura para caracterizar su composición retórico-discursiva.

Al atender las categorías del nivel situacional, la tesina constituye un tipo de texto que circula en un entorno académico de nivel universitario y, como se ha insistido, su objetivo es el desarrollo de competencias investigativas y discursivas básicas por parte del estudiantado de

primer ingreso. El proceso de escritura de la tesina y esta como producto constituyen las evidencias del aprendizaje de habilidades asociadas con el dominio del método científico y destrezas discursivas para la redacción de géneros académicos.

En la producción de la tesina intervienen dos instancias: la primera corresponde al profesorado, que funge como autoridad pedagógica y disciplinar, dirige el proceso investigativo y asiste, mediante revisiones parciales y sucesivas, las etapas del estudio científico y su textualización (Castro y Sánchez, 2015). La segunda corresponde al estudiantado, que se incorpora por primera vez a la universidad, suele contar con poca o nula experiencia en investigación y redacción de géneros académicos, y es agente activo en su propio proceso de aprendizaje investigativo y discursivo.

En estas circunstancias, el contrato de comunicación establecido persigue, en el caso de las personas estudiantes, el desarrollo de competencias investigativas y discursivas elementales para la educación superior; en el caso del cuerpo docente, la evaluación de los aprendizajes, según parámetros científicos y discursivos específicos. Este último conforma el jurado o comité asesor y evaluador, que supervisa el proceso investigativo y de aprendizaje del primero (Castro y Sánchez, 2015; Venegas et al., 2015).

Partiendo de la descripción anterior y en el marco del T.I., el género tesina muestra puntos de encuentro y diferencias importantes respecto al macrogénero TFG. En la misma medida que este último, es el resultado de la aplicación del método científico, que le confiere su rigurosidad. A diferencia del TFG, no busca facultar al estudiantado para su ejercicio profesional ni acreditarlo para su titulación (Castro y Sánchez, 2015; Venegas et al., 2015), sino constatar su dominio de competencias investigativas y discursivas básicas y, por lo tanto, la aprobación del curso. En ese sentido, antes que un género recepcional y cerrado que circula entre especialistas (Castro y Sánchez, 2015), constituye un discurso de clase (Young, 2006) que se construye y socializa exclusivamente entre el cuerpo docente y el estudiantado inscrito.

De ninguna manera, esta definición pretende simplificar la complejidad cognitiva e investigativa de la producción del género tesina o infravalorar el proceso investigativo que esta requiere en contraste con un TFG. Su fin último es proponer una definición teórico-discursiva contextualizada, que responda a las finalidades para las que primeros ingresos universitarios redactan una tesina en el curso de T.I, a la situación de comunicación y al contrato comunicacional establecido entre profesorado y estudiantado antes descrito.

2.3. Macromovidas, movidas y pasos

El análisis textual desde el enfoque de movidas retóricas y pasos fue propuesto originalmente por Swales (1990, 2004), y ha sido ampliamente utilizado en el análisis del discurso para describir la organización de diversos géneros textuales, así como las funciones comunicativas asociadas con segmentos textuales específicos. Desde sus inicios fue concebido con fines didácticos, puesto que la identificación de estas estructuras y propósitos comunicativos deriva en la formulación de criterios estructurales y funcionales para orientar la escritura académica y la evaluación de textos en este ámbito.

El valor de este enfoque radica en que caracteriza los géneros textuales de forma inductiva y según áreas del conocimiento específicas, mediante un análisis de corpus de textos de cada área disciplinar, a partir del cual se determina su composición retórica (Parodi, 2008). Como resultado, la descripción textual es fiel a las convenciones de cada área del conocimiento y su cultura disciplinar. Además, son estas descripciones detalladas y contextualizadas las que permiten adecuar la producción de textos escritos a los requerimientos de cada disciplina y sus comunidades discursivas.

En esta propuesta, una movida retórica se define como “unidad discursiva y retórica que desempeña una función comunicativa coherente en un discurso escrito u oral” (traducción propia, Swales, 2004, p. 228). Este concepto se refiere a la expresión de un propósito comunicativo en un segmento textual, el cual contribuye al logro del propósito global de un género (Sabaj et al., 2011). Dicho segmento no corresponde, necesariamente, a una oración, sino que puede manifestarse mediante “un grupo de oraciones, un párrafo, un segmento funcional o una sección/unidad estructural identificable” (Sánchez et al., 2012, p.52). En otras palabras, una movida retórica constituye una unidad semántico-discursiva funcional, es decir, que cumple un objetivo comunicativo específico crucial para alcanzar el propósito comunicativo del texto en que se integra.

En el modelo original de Swales (1990), las movidas retóricas se manifiestan mediante pasos, los cuales se definen como estrategias concretas para realizar las funciones de las primeras. Sabaj et al. (2011) cuestionan esta separación teórica, pues sostienen que la forma en que los pasos se constituyen en movidas no es clara ni sistemática, así como tampoco los límites que definen el salto de un paso a otro. Además, señalan que las movidas y los pasos evidencian la misma naturaleza funcional, a saber, ambos consisten en manifestaciones textuales mediante las cuales se cumplen objetivos comunicativos.

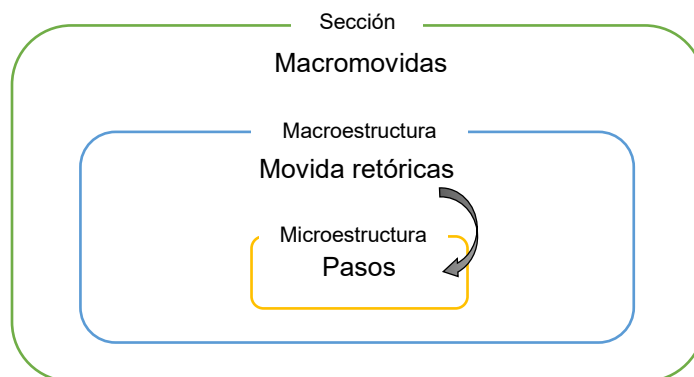
A esta discusión cabe añadir las aproximaciones de otros autores quienes, además de distinguir entre movidas retóricas y pasos, determinan las macromovidas asociadas con la superestructura textual (Parodi, 2008). Estas últimas se refieren a las funciones comunicativas de orden más general que persiguen las secciones de un texto, es decir, propósitos globales vinculados con las partes de su estructura formal (Renkema, 2004).

En este trabajo, se emplean los tres conceptos de macromovida, movidas y pasos para la descripción retórico-discursiva de la tesina como género, dado que comparten su naturaleza como “esquemas, más o menos prototípicos, a partir de los cuales los textos se organizan para cumplir con un propósito comunicativo determinado” (Sabaj et al., 2011, p. 250) y —especialmente— debido a las finalidades pedagógicas que persigue este estudio. Su distinción se resuelve como un asunto de jerarquía funcional y estructural.

Así, las macromovidas retóricas se conciben como funciones comunicativas asociadas con la superestructura textual (Renkema, 2004), es decir, con los propósitos que cumplen las secciones del género tesina, las cuales, a su vez, responden a las etapas del método científico y son propias de un informe de investigación. Las movidas retóricas se vinculan con la macroestructura textual (Renkema, 2004), en tanto constituyen funciones comunicativas que estructuran segmentos amplios del discurso y articulan las relaciones de coherencia entre sus partes. Finalmente, los pasos se asocian con la microestructura textual (Renkema, 2004), se trata de estrategias que se llevan a cabo en el nivel de oraciones y párrafos mediante aspectos tan particulares como la elección de léxico, sintaxis, coherencia textual y conectores discursivos.

A modo de cierre, estas definiciones y jerarquía se ilustran en la Figura 1. En el nivel de la macroestructura, se sitúan las movidas retóricas, las cuales se concretan mediante pasos en la microestructura. Las dos anteriores toman lugar en el marco de las secciones del texto y les permiten cumplir sus macromovidas, es decir, sus propósitos comunicativos globales.

Figura 1.
Articulación de macromovidas, movidas y pasos



Fuente: Elaboración propia con base en Sabaj at al. (2011), y Renkema (2004).

3. Metodología

3.1. Enfoque

Los estudios sobre la composición retórica de géneros textuales suelen utilizar la lingüística de corpus para formular, de manera inductiva y cuantitativa, las movidas con base en textos producidos por hablantes (Swales, 1990, 2004). Esta metodología tiene la ventaja de generar resultados de carácter empírico y respaldados en grandes cantidades de datos, lo cual los convierte en prototípicos del género y de las convenciones de su área disciplinar. Pese a sus alcances, este tipo de acercamiento se consideró inviable para esta propuesta. Como se ha insistido, a diferencia del TFG escrito por estudiando universitario avanzado con varios años de escolaridad y especialización en su disciplina, las tesinas son redactadas por población de primer ingreso, poco habituada al método científico y a la escritura de géneros académicos. Por lo tanto, estos escritos, antes que productos acabados y prototípicos, constituyen textos en proceso, con numerosos aciertos y desaciertos que forman parte intrínseca de su aprendizaje. Por esta razón, este estudio optó por un enfoque cualitativo, de tipo transversal descriptivo y analizó un número reducido de textos, pero pertinente para el análisis cualitativo.

3.2. Unidades de análisis

Se trabajó con un corpus de quince tesinas producidas como parte del curso Taller de Investigación II del Curso Integrado de Humanidades II² de la Sede del Atlántico de la

² El Curso Integrado de Humanidades 2, forma parte de la Sección de Estudios Generales de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica. Está compuesto por cuatro cátedras: Filosofía del Pensamiento, Comunicación y Lenguaje, Historia de la Cultura y Taller de Investigación (también llamado Guía Académica) Tiene como objetivo la sensibilización social y el desarrollo de pensamiento crítico del estudiantado, desde una perspectiva humanista (<https://estudiosgenerales.ucr.ac.cr/que-son-los-estudios-generales-2/>).

Universidad de Costa Rica, en los meses de agosto a diciembre de 2024. Estas se desarrollaron mediante una dinámica de trabajo grupal y de tipo taller, por lo que el estudiantado se organizó en equipos de trabajo, presentó avances semanales y el profesorado brindó retroalimentación sobre el proceso investigativo y su redacción. Los equipos dispusieron de aproximadamente 16 semanas en total para su confección, lo cual supuso un lapso de al menos dos semanas para cada sección.

Las tesinas fueron escogidas por un muestreo intencional según los siguientes tres criterios: en primer lugar, cumplían con todas las secciones establecidas en el programa del curso (mencionadas en el apartado 3.3.1.); en segundo lugar, metodológicamente, efectuaron trabajo de campo y, en tercer lugar, obtuvieron la mejor calificación de su respectivo grupo. Como resultado, de cada uno de los 15 grupos activos de T.I en 2024, se seleccionó la tesina completa, con trabajo de campo, mejor evaluada. La combinación de estos criterios permitió seleccionar textos idóneos para la caracterización del género.

La decisión de optar por tesinas con trabajo de campo responde a que esta modalidad predomina en el curso de T.I; aunque también se admiten investigaciones sobre productos literarios y audiovisuales. Como parte del proceso de selección, se excluyeron tesinas incompletas y aquellas redactadas por equipos con estudiantado repitente, pues ya estaba familiarizado con la producción del género e, incluso, había practicado su escritura en años anteriores. Finalmente, se contó con el consentimiento informado escrito de las personas estudiantes cuyos textos fueron seleccionados, quienes aceptaron el uso de sus tesinas para su análisis y la publicación de los resultados.

3.3. Técnicas de recolección

Se solicitó, vía correo electrónico institucional, el documento en formato digital (.docx) a cada uno de los equipos de estudiantes cuya tesina fue seleccionada con base en los criterios anteriores. Estas fueron archivadas en una base de datos personal para su análisis.

3.4. Etapas de análisis

3.4.1. Revisión del programa del Curso Taller de Investigación II

La revisión del programa del curso de T.I tuvo dos propósitos: en primer lugar, identificar las secciones de la superestructura solicitadas para la tesina; a saber, portada, Índice de contenidos, planteamiento del problema, tema y objetivos; justificación y estado de la cuestión; marco teórico/conceptual; marco metodológico; desarrollo capitular, conclusiones, referencias

y anexos. De estas, se descartaron la portada y el índice por tratarse de requisitos formales, cuyas convenciones están ya señaladas por la Sección; las referencias se limitan a consignar las fuentes consultadas según el modelo de referencia y citación APA vigente; y los Anexos incluyen principalmente los instrumentos de recolección de datos, cuya caracterización excede los propósitos de este trabajo. Como resultado, la estructura retórica propuesta se limitó a los apartados restantes.

En segundo lugar, el análisis del programa garantizó coherencia con los fundamentos teóricos del estudio, que exigen considerar las prácticas de las comunidades disciplinares como parte constitutiva del análisis. De este modo, permitió identificar las pautas investigativas y textuales que orientan la producción del género según las convenciones de la Sede del Atlántico y, por lo tanto, comprender las particularidades metodológicas y las características discursivas evidenciadas en los textos recabados, las cuales fueron consideradas en la formulación de la estructura retórica propuesta. Su aporte fue especialmente relevante en la sección de “planteamiento del problema”, cuya configuración difiere de la descrita para el TFG en estudios previos (Díaz, 2023a; 2023b; Venegas et al., 2015) y se explica por los lineamientos específicos del curso T.I.

3.4.2. Análisis retórico-discursivo de tesis

Una vez revisado el programa del curso, el corpus fue analizado con el software gratuito Catma según las secciones escogidas por la investigadora. En cada una de ellas, se etiquetaron los segmentos que cumplían distintas funciones comunicativas para determinar las movidas retóricas y los pasos. El propósito comunicativo de cada sección (las macromovidas) fue inferido con base en estos pasos y tomando en consideración los lineamientos del programa del curso de T.I. Los resultados de este análisis se organizaron en una versión inicial de las matrices de resultados (Ver Tablas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7). Además, dada la aspiración didáctica y aplicada de esta propuesta, las matrices incorporaron una columna final con preguntas orientadoras para que el estudiantado ejecute las movidas y los pasos.

3.4.3. Validación del modelo de movidas retóricas por personal docente experto

Puesto que la tesis es objeto de una rigurosa evaluación por el cuerpo docente, como etapa final resultó indispensable incluir su perspectiva y experiencia respecto a las características estructurales y funcionales del género (revisadas en los textos producidos). Por este motivo, la versión inicial de la propuesta fue validada por una persona docente de las

cátedras de Fundamentos de Filosofía, Comunicación y Lenguaje, y de Historia de la Cultura, del Curso Integrado de Humanidades de la Sede del Atlántico, las cuales fueron escogidas por disponibilidad. Para la evaluación, se diseñó un instrumento en el que cada docente determinó la pertinencia o no de las movidas y pasos, y anotó sus observaciones. Esta evaluación permitió triangular los datos y formular la versión final del modelo que se presenta a continuación. Así, la suma de las tres etapas de análisis permitió generar una propuesta alineada con los requisitos del programa del curso de T.I, representativa de los procesos de escritura del estudiantado y avalada por el cuerpo docente

4. Resultados

Antes de presentar los resultados conviene precisar algunas consideraciones críticas para la interpretación y uso de la estructura propuesta. En primer lugar, el desarrollo de competencias investigativas en ciencias humanas exige flexibilidad en la construcción del conocimiento, dado que los enfoques metodológicos y las tradiciones disciplinares no responden a esquemas únicos ni homogéneos. En este sentido, la estructura de movidas retóricas no debe interpretarse como plantillas normativas destinadas a encasillar la producción textual ni como instrumentos evaluativos centrados exclusivamente en la forma. Por el contrario, se conciben como dispositivos didácticos orientados a hacer explícitas ciertas regularidades discursivas del género, sin sustituir el trabajo epistémico que implica la delimitación del objeto de estudio, la construcción conceptual del problema y la coherencia teórico-metodológica de todo el proceso investigativo. Así, la estructura retórica constituye un andamiaje que organiza la comunicación del conocimiento, pero no reemplaza la construcción misma de este último, que sigue siendo el eje vertebrador de la investigación.

En segundo lugar, cabe aclarar que el uso de preguntas orientadoras dentro de cada movida no responde a una lógica inductiva rígida, ni pretende sustituir el proceso mismo de investigación, particularmente complejo, no lineal y conceptualmente exigente en el ámbito de las humanidades. La mera respuesta mecánica a las preguntas incluidas en esta estructura no dará como resultado un trabajo investigativo. Estas interrogantes se conciben como dispositivos de acompañamiento didáctico que orientan la explicitación del razonamiento investigativo, pero no lo determinan ni lo clausuran. La eficacia de las preguntas depende, por tanto, de la mediación docente y de la articulación con una formación investigativa que integre el rigor conceptual y metodológico, con una organización y construcción cuidadosa del texto.

Finalmente, aunque la estructura propuesta se construyó a partir del análisis de tesinas en un contexto institucional específico, su potencial transferibilidad radica en el carácter funcional de las movidas retóricas identificadas. Estas categorías podrían servir como marco analítico y didáctico en otras instituciones de educación superior que incorporen informes de investigación temprana en sus programas curriculares, puesto que describen propósitos comunicativos recurrentes en géneros de iniciación investigativa. Con todo, su aplicación en contextos distintos exige un proceso de ajuste situado, que considere las convenciones disciplinares, los lineamientos curriculares y las expectativas evaluativas propias de cada comunidad discursiva y disciplinar. Desde esta perspectiva, esta estructura no se concibe como una plantilla universal, sino como una propuesta adaptable cuya validez depende de su articulación con prácticas institucionales y convenciones concretas.

A continuación, se presentan las movidas retóricas para el género tesina. Los resultados se organizan según cada sección del texto y en las matrices descritas en la fase 3.3.2. Tras cada tabla, se describen las particularidades retóricas y se discuten las relaciones identificadas con el macrogénero TFG. Adicionalmente a este artículo, se preparó un material complementario con ejemplos ilustrativos para cada una de las movidas. Este anexo se ofrece como un recurso para facilitar la implementación didáctica de la estructura propuesta tanto por el profesorado como por el estudiantado. Puede consultarlo [aquí](#).

4.1. Planteamiento del problema

La Tabla 1 expone la organización retórico-discursiva de la sección del planteamiento del problema. Su propósito comunicativo (macromovida) es establecer el tema, problema y objetivos de investigación.

Tabla 1.
Organización retórico-discursiva del planteamiento del problema

Movida retórica	Pasos	Preguntas orientadoras para la redacción por parte del estudiantado
1. Indicar el tema de investigación	1. Mención del tema de investigación	○ ¿Cuál es el tema que aborda la investigación?
2. Indicar la pregunta de investigación	2. Mención de la pregunta de investigación	○ ¿Cuál es la pregunta que pretende responder la investigación?
3. Indicar los objetivos del estudio	3. Mención del objetivo general	○ ¿Cuál es el objetivo general que dirige la investigación?
	4. Mención de los objetivos específicos	○ ¿Cuáles son los objetivos específicos que pretende cumplir la investigación?

Fuente: elaboración propia, 2026.

Las movidas de esta sección consisten en definir el tema, el problema y los objetivos del estudio. Sus pasos han sido previamente identificados en TFG (Castro y Sánchez, 2015; Díaz, 2023b; Venegas et al., 2015), no obstante, en la tesina su manifestación es considerablemente más condensada. En TFG, esta sección suele desarrollarse mediante una prosa expositivo-argumentativa, que delimita un fenómeno de estudio en un campo disciplinar y establece un nicho, el cual ocupa la investigación propuesta (Díaz, 2023a, 2023b; Swales, 1990, 2004). En cambio, según el programa del curso T.I., en la tesina se redactan de manera esquemática únicamente cuatro subtítulos diferenciados, sin prosa explicativa: tema, problema, objetivo general y objetivos específicos. El establecimiento y ocupación del nicho se registran en la justificación y en el estado de la cuestión. Esta convención explica tanto la brevedad del apartado como su estructura retórica. Conviene precisar, además, que la distinción entre objeto de estudio y tema de investigación, así como sus respectivas formulaciones, refinamiento y delimitaciones, se efectúan de manera guiada en el aula y no quedan plenamente explicitadas en el informe escrito, donde se privilegia la enunciación de un resultado final y no la exposición de los razonamientos que condujeron a este.

4.2. Justificación

La Tabla 2 presenta la organización retórico-discursiva de la sección de la justificación. Su propósito comunicativo (macromovida) es presentar el estudio y defender su importancia.

Tabla 2.
Organización retórico-discursiva de la justificación

Movida retórica	Pasos	Preguntas orientadoras para la redacción de la tesina por parte del estudiantado
1. Presentar el estudio	1. Descripción general del tema	○ ¿En qué consiste el tema escogido?
	2. Indicación del objetivo general y de los objetivos específicos de la investigación	○ ¿Cuál es el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación? Estos contienen las delimitaciones espaciales, temporales y/o poblacionales del estudio.
	3. Explicación de la elección del fenómeno de estudio	○ ¿Por qué fue escogido el fenómeno para una investigación? Incluye justificar las delimitaciones espaciales, temporales y/o poblacionales.
2. Argumentar la relevancia y viabilidad del estudio	4. Presentación de las razones que fundamentan la relevancia de la investigación	○ ¿Por qué es importante el estudio?
	5. Presentación de las razones que garantizan la factibilidad del estudio	○ ¿Por qué el estudio puede, efectivamente, llevarse a cabo? ○ ¿Cuáles recursos investigativos (fuentes, participantes, etc.) se tienen a disposición para efectuar el estudio?
3. Establecer y ocupar el nicho de investigación (Venegas et al., 2015; Díaz, 2023b)	6. Indicación de los vacíos de conocimiento sobre el fenómeno en estudio en investigaciones anteriores	○ ¿Cuáles aspectos sobre el fenómeno en estudio aún no han sido analizados por investigaciones previas?
	7. Mención de los aportes de la investigación en respuesta a los vacíos de conocimiento	○ En vista de estos vacíos de conocimiento, ¿cuál es el aporte de esta investigación?

Fuente: elaboración propia, 2026.

La primera movida consiste en presentar el estudio. Implica describir de forma general el tema (paso 1) e indicar en prosa sus objetivos (paso 2) (los mismos que se consignan en la sección anterior). Puesto que están contenidas en estos últimos, este paso explicita las delimitaciones espaciales, temporales y/o poblacionales de la investigación. El paso 3 explica los motivos que justifican la selección del tema, lo cual implica también argumentar sus delimitaciones. Además, anticipa las razones fundamentadas que se presentarán en la segunda movida. En TFG, los pasos 1 y 2 han sido identificados previamente por Castro y Sánchez (2015), Díaz (2023b), Mazuera y García (2018) y Venegas et al. (2015). El paso 3 es únicamente referido por Venegas et al. (2015).

La segunda movida consiste en la argumentación de la relevancia y viabilidad del estudio. De acuerdo con el programa del curso de T.I., la justificación se limita a la explicación de estos

dos criterios; por lo tanto, los pasos 4 y 5 presentan las razones que sustentan su importancia y factibilidad. En TFG, el paso 4 es señalado por Díaz (2023b), Mazuera y García (2018) y Venegas et al. (2015). El paso 5 parece ser particular del género tesina. Su inclusión pretende que el estudiantado se familiarice con las delimitaciones de una investigación científica y desarrolle la capacidad para determinar y demostrar que esta puede, efectivamente, llevarse a cabo.

La tercera movida retórica es el establecimiento del nicho de investigación y ha sido detectado antes en TFG (Díaz, 2023b; Venegas et al., 2015). Conlleva indicar los vacíos de conocimiento en investigaciones anteriores (paso 6) y mencionar los aportes del estudio en respuesta a estos últimos (paso 7), lo cual garantiza su novedad y valor científico. En TFG, el paso 6 es referido por Díaz (2023b), Mazuera y García (2018) y Venegas et al. (2015); el paso 7 ha sido rastreado únicamente por los dos últimos. Cabe resaltar que esta tercera movida y sus pasos proceden del estado de la cuestión, pues la determinación de los vacíos y, por consiguiente, de los aportes de la investigación no es posible sin la revisión de los estudios previos. Por lo tanto, se repite en este lugar.

4.3. Estado de la Cuestión

La Tabla 3 expone la organización retórico-discursiva de la sección del estado de la cuestión. Su propósito comunicativo (macromovida) consiste en exponer el estado actual del conocimiento sobre el fenómeno en estudio.

Tabla 3.
Organización retórico discursiva del Estado de la Cuestión

Movida retórica	Pasos	Preguntas orientadoras para la redacción de la tesina por parte del estudiantado
1. Presentar las tendencias de investigación identificadas en la revisión de la literatura	1. Indicación del objetivo del apartado	○ ¿Cuál es el propósito de este apartado?
	2. Mención de la estructura del apartado	○ ¿En cuáles agrupaciones o ejes temáticos se organizaron los estudios anteriores?
	3. Justificación de la estructura del apartado	○ ¿Por cuáles razones los estudios anteriores se agrupan de esta forma?
	4. Generalización sobre el tratamiento del fenómeno en investigaciones anteriores	○ En términos generales, ¿cómo ha sido tratado en investigaciones anteriores?
2. Exponer los principales hallazgos sobre el fenómeno en estudio	5. Indicación de los hallazgos en cada línea de investigación	○ En cada línea de investigación, ¿cuáles son los hallazgos encontrados?
	6. Indicación de las aproximaciones metodológicas en cada línea de investigación	○ ¿Cómo se llevan a cabo los estudios? ○ ¿Qué técnicas e instrumentos de recolección de datos se emplearon? ○ ¿Cómo procesa y sistematiza la información recabada?
	7. Establecimiento relaciones entre hallazgos y metodologías de cada línea de investigación	○ ¿Cuáles similitudes o diferencias existen en los hallazgos y metodologías de los diversos estudios?
3. Establecer y ocupar el nicho de la investigación (Díaz, 2023b; Venegas et al., 2015)	8. Síntesis de los hallazgos principales sobre el fenómeno en estudio	○ En pocas palabras, ¿qué han dicho estudios previos sobre el fenómeno en estudio?
	9. Indicación de los vacíos de conocimiento sobre el fenómeno en estudio en investigaciones anteriores	○ En investigaciones anteriores, ¿qué no se ha dicho aun sobre el fenómeno en estudio?
	10. Mención de los aportes de la investigación en respuesta a los vacíos de conocimiento	○ En vista de estos vacíos de conocimiento, ¿cuál es el aporte de esta investigación?

Fuente: elaboración propia, 2026.

La primera movida corresponde a la presentación de las tendencias de investigación identificadas en la revisión de la literatura. Implica mencionar el propósito del apartado (paso 1), su estructura, es decir, las líneas de investigación identificadas (paso 2), y los motivos de su agrupación (paso 3). Además, indica de modo general cómo ha sido tratado el fenómeno en estudios previos (paso 4). En TFG, esta primera movida es detectada por Tapia y Burdiles

(2012), y Venegas et al. (2015). Estos últimos también han detectado los pasos 1, 2 y 4. El paso 3 parece ser propio de la tesina y motiva la reflexión en el estudiantado sobre los criterios que orientaron la organización de estudios previos.

La segunda movida consiste en exponer los principales hallazgos sobre el fenómeno, lo cual conlleva indicar los resultados de cada línea de investigación (paso 5) y sus aproximaciones metodológicas (paso 6). Luego, requiere establecer relaciones entre los hallazgos y métodos a lo interno de cada grupo (paso 7). En TFG, el paso 5 ha sido referido por todos los estudios anteriores (Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018; Tapia y Burdiles, 2012; Venegas et al., 2015). Los pasos 6 y 7 parecen ser exclusivos del género tesina. El primero busca que el estudiantado se familiarice con la forma en que toma lugar un estudio científico antes de llevar a cabo el suyo; el segundo, que construya una red de generalizaciones sobre el fenómeno a partir de estudios anteriores y no se limite a compendiar estos últimos.

La tercera movida consiste en establecer y ocupar el nicho de investigación (Díaz, 2023b; Venegas et al., 2015). Como se dijo antes, esta movida y los pasos 9 y 10 también se encuentran en la justificación. A diferencia de esta última, el estado de la cuestión incluye una síntesis de los hallazgos principales sobre el fenómeno en estudio (paso 8). En TFG, el paso 9 fue señalado por la mayoría de los estudios previos (Mazuera y García, 2018; Tapia y Burdiles, 2012; Venegas et al., 2015). El paso 8 fue identificado únicamente por Venegas et al. (2015) y el paso 10, por estos últimos autores y Mazuera y García (2018).

4.4. Marco Teórico/Conceptual

La Tabla 4 presenta la organización retórico-discursiva de la sección del marco teórico/conceptual. Su propósito comunicativo (macromovida) consiste en establecer los fundamentos teórico-conceptuales para el abordaje del fenómeno en estudio.

Tabla 4.
Organización retórico-discursiva del marco teórico/conceptual

Movida retórica	Pasos	Preguntas orientadoras para la redacción de la Tesina por parte del estudiantado
1. Presentar los fundamentos teóricos/conceptuales para el abordaje del fenómeno	1. Indicación del objetivo del apartado.	○ ¿Cuál es el propósito de este apartado?
	2. Mención de las categorías teórico-conceptuales	○ ¿Cuáles ejes conceptuales o fundamentos teóricos se han escogido para abordar el fenómeno en estudio?
	3. Justificación de las categorías teórico-conceptuales.	○ En términos generales, ¿cómo se articulan estas categorías teóricas en relación con el fenómeno en estudio?
2. Exponer los fundamentos teórico-conceptuales del estudio	4. Definición teórico-conceptual de cada fundamento.	○ ¿Cómo se definen teóricamente los fundamentos del estudio?
	5. Establecimiento relaciones entre las perspectivas teórico-conceptuales.	○ ¿Cuáles similitudes o diferencias existen entre las perspectivas teórico-conceptuales?
	6. Proposición de aproximaciones teórico-conceptuales adaptadas al estudio.	○ ¿Cómo se adaptan estas aproximaciones teórico-conceptuales anteriores en el estudio?
3. Sintetizar la perspectiva teórico-conceptual adoptada en el estudio	7. Relación entre las perspectivas teórico-conceptuales y el fenómeno en estudio	○ ¿Cómo se integran los ejes teórico-conceptuales antes explicados en relación con el fenómeno?

Fuente: elaboración propia, 2026.

La primera movida retórica es la presentación de los fundamentos teórico-conceptuales para el abordaje del fenómeno. Sus pasos coinciden con los del estado de la cuestión, a saber, la mención del propósito comunicativo del apartado (paso 1) y de su estructura, es decir, las categorías teórico-conceptuales por definir (paso 2). Adicionalmente, se justifica su escogencia para abordar el fenómeno en estudio (paso 3). En TFG, Venegas et al. (2015) ya han referido esta primera movida y el paso 1. Los pasos 2 y 3 también son señalados por Tapia y Burdiles (2012), y Castro y Sánchez (2015).

La segunda movida consiste en la exposición de los fundamentos teórico-conceptuales del estudio. Esta implica su definición (paso 4) y el establecimiento de relaciones entre ellos (paso 5). En TFG, el paso 4 ha sido detectado en repetidas ocasiones (Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018; Tapia y Burdiles, 2012; Venegas et al., 2015). El paso 5 parece ser exclusivo del género tesina y aspira a que el estudiantado revise, de manera crítica, los fundamentos teóricos y los interrelacione. Pese a que este último paso conlleva un importante

trabajo de síntesis y articulación, según la naturaleza del estudio, es posible adoptar una única postura teórica (v.g. de una única teoría o escuela), por lo que podría adoptar matices distintos en la práctica.

El paso 6 consiste en proponer aproximaciones teórico-conceptuales adaptadas a la tesina y opera cuando los fundamentos teóricos revisados en la literatura deben replantearse en función del estudio. Este paso es prescindible cuando se trasladan los conceptos tal cual fueron formulados, ya que se ajustan adecuadamente a los objetivos de la investigación. Por lo tanto, su empleo queda sujeto a la naturaleza del estudio y al criterio de la persona tutora y equipo investigador. En TFG, es referido únicamente por Venegas et al. (2015).

Por último, la tercera movida consiste en sintetizar la perspectiva teórico-conceptual adoptada en el estudio. Para ello, se propone una explicación que relaciona los fundamentos teórico-conceptuales antes descritos y el fenómeno investigado (paso 7). Esta funciona como una recapitulación del apartado, que afianza la postura o perspectiva que guiará la investigación. En TFG, este paso es identificado por Venegas et al. (2015).

4.5. Marco Metodológico

La Tabla 5 expone la organización retórico-discursiva de la sección del marco metodológico. Su propósito comunicativo (macromovida) consiste en establecer el método y procedimientos para llevar a cabo el estudio. Esta sección arrojó el mayor número de movidas retóricas y pasos.

Tabla 5.
Organización retórico-discursiva del marco metodológico

Movida retórica	Pasos	Preguntas orientadoras para la redacción de la tesina por parte del estudiantado
1. Presentar el método para el abordaje del fenómeno	1. Indicación del objetivo del apartado	○ ¿Cuál es el propósito de este apartado?
	2. Mención de la estructura del apartado	○ ¿Qué rubros comprende la definición del método?
2. Presentar el enfoque del estudio	3. Indicación del enfoque	○ ¿Su estudio es cuantitativo, cualitativo o mixto?
	4. Conceptualización teórica del enfoque	○ ¿Cómo se define teóricamente este enfoque?
	5. Argumentación del enfoque	○ ¿Por qué el estudio optó por este enfoque?
3. Presentar el tipo de estudio	6. Indicación del tipo	○ ¿Su estudio es exploratorio, descriptivo, explicativo, correlacional...?
	7. Conceptualización teórica del tipo	○ ¿Cómo se define teóricamente este tipo?
	8. Argumentación del tipo	○ ¿Por qué el estudio corresponde a este tipo?
4. Presentar el universo, la muestra o sujetos de estudio	9. Indicación del universo, la muestra o sujetos de estudio	○ ¿Con quiénes se trabaja en esta investigación? p.ej.: fenómenos observables, personas, grupos, acontecimientos históricos, entre otros.
	10. Indicación del tipo de muestreo	○ ¿Mediante cuál tipo de muestreo fue escogida la muestra o sujetos de estudio? ○ O bien, ¿cuáles fueron los criterios para la selección del universo de estudio?
	11. Conceptualización teórica del tipo de muestreo o criterio de selección	○ ¿Cómo se define este tipo de muestreo o criterio de selección?
	12. Argumentación de la selección del universo, la muestra o sujetos de estudio	○ ¿Cuáles razones justifican la selección de este universo, muestra o sujetos de estudio?
	13. Caracterización del universo, la muestra o sujetos de estudio	○ ¿Cuáles características tiene el universo, la muestra o sujetos de estudio?
5. Presentar la(s) técnica(s) de recolección de datos	14. Indicación de la(s) técnica(s) de recolección de datos	○ ¿Mediante cuáles procedimientos se obtendrá la información? p.ej.: observación no participante, entrevista, encuesta...
	15. Conceptualización teórica de la(s) técnica(s) de recolección de datos	○ ¿Cómo se define teóricamente esta técnica?
	16. Argumentación de la(s) técnica(s) de recolección de datos	○ ¿Por qué se escogió esta técnica?

	17. Aplicación de la(s) técnica(s) de recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> ¿En cuáles circunstancias se aplicarán las técnicas? p.ej.: cuándo, dónde, cómo se aplicarán la(s) técnicas, cuántas veces y por cuánto tiempo...
6. Presentar el(los) instrumento(s) de recolección de datos	18. Indicación del(os) instrumento(s) de recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Con cuáles recursos o herramientas se recabarán los datos recolectados? p.ej.: guía de observación, guía de entrevista, cuestionario...
	19. Conceptualización teórica del(os) instrumento(s) de recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se define teóricamente este instrumento?
	20. Caracterización del(os) instrumento(s) de recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles características tienen los instrumentos? p.ej.: partes, ejes temáticos, extensión...
7. Presentar el (los) mecanismo(s) de sistematización y análisis de los datos	21. Indicación del procedimiento para procesar y analizar los datos	<ul style="list-style-type: none"> Una vez recolectados los datos, ¿cómo se organizarán, analizarán e interpretarán?
	22. Conceptualización teórica del(os) mecanismo(s) de sistematización y análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se define teóricamente este mecanismo para la sistematización y el análisis?
	23. Argumentación del(os) mecanismo(s) de sistematización y análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué se escogió este mecanismo para la sistematización y el análisis de la información?
8. Describir los alcances del estudio	24. Explicación del tipo de resultados se podrán obtener con el estudio	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál información sobre el fenómeno, la muestra o sujetos, el contexto..., se podrá recopilar?
9. Describir las limitaciones del estudio	25. Explicación de los aspectos que no podrán ser abordados con el estudio	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál tipo de resultados no arrojará este estudio? ¿Por qué? ¿Cuáles restricciones en la muestra o sujetos de estudio, técnicas o instrumentos de recolección..., se podrían enfrentar?

Fuente: elaboración propia, 2026.

Por motivos de coherencia, las movidas del marco metodológico se segmentaron según los componentes estructurales solicitados por el programa del curso de T.I. y evidenciados en el corpus (ver negrita en Tabla 5). La primera movida consiste en la presentación del método para abordar el objeto de estudio. Conlleva señalar el propósito del apartado (paso 1) y mencionar su estructura (paso 2). En TFG, únicamente Venegas et al. (2015) identifican esta movida y sus dos pasos.

Las movidas 2, 3, 4, 5 y 7 evidencian un patrón retórico básico que consiste en la indicación de la decisión metodológica (pasos 3, 6, 9, 10, 14, 18, 21), su conceptualización

(pasos 4, 7, 11, 15, 19, 22) y argumentación (pasos 5, 8, 12, 16, 23). En la movida 4, a esta tríada se suma la caracterización del universo, muestra o sujetos de estudio (paso 13). En la movida 5, se detalla la aplicación de las técnicas de recolección de datos (paso 17). La movida 6 se distingue ligeramente de las demás, pues omite la argumentación sobre los instrumentos de recolección de datos y, en su lugar, incluye su caracterización (paso 20).

En TFG, Mazuera y García (2018) identifican un solo procedimiento metodológico generalizado que cubre las movidas de tesina 2 – 6. En esa misma línea, Castro y Sánchez (2015) proponen únicamente tres pasos globales asociados con las movidas 3, 4, 5 y 6 del género Tesina. Venegas et al. (2015) es el único antecedente que identifica con el mismo nivel de exhaustividad las movidas y pasos para esta sección de la tesina. Los autores refieren una sola movida que aplica para los pasos 3, 6 y 24; otra para 14 y 17, y movidas independientes para 9, 13 y 18. El paso para conceptualizar estas decisiones se denominó “sustento conceptual de aspectos metodológicos” (Venegas et al. 2015, p. 40), y el paso para su argumentación se nombró “justificación de metodología” (Venegas et al., 2015, p. 41).

La caracterización del(os) instrumento(s) de recolección de datos (paso 20) y la indicación del procedimiento para sistematizar y analizar los datos (paso 21) parecen ser propios del género tesina. Su presencia persigue que el estudiantado reflexione más detenidamente respecto a la confección de los instrumentos y al procesamiento de la información, y los justifique.

Las movidas relacionadas con alcances (8) y limitaciones (9) se distinguen de las demás, pues no requieren conceptualizarse, sino argumentarse. El punto en común es que ambas toman como referencia los objetivos del estudio. Así, los alcances explican los aspectos que se podrán indagar mediante el cumplimiento de los objetivos específicos (paso 24) y las limitaciones, aquellas áreas que quedan fuera de estos últimos y, por lo tanto, no podrán ser estudiadas (paso 25). En TFG, los alcances han sido identificados por Venegas et al. (2015). Estos últimos y Mazuera y García (2018) aluden a las limitaciones.

Cabe aclarar que no se detectó una movida de cierre en el marco metodológico ni en el programa del curso de T.I. en el corpus analizado, ni tampoco fue sugerido por el cuerpo docente. Por lo tanto, esta sección finaliza con la exposición de las limitaciones. Con todo, se reconoce la posibilidad de que otro tipo de investigaciones de campo y otras comunidades discursivas incluyan un apartado como cierre de esta sección. Además, según el programa de T.I., el marco metodológico prescinde de la definición de variables de investigación, por lo tanto, no se evidenciaron en el corpus y se excluyen de este modelo.

4.6. Desarrollo capitular

La Tabla 6 presenta la organización retórico-discursiva de la sección del desarrollo capitular. Su propósito comunicativo (macromovida) consiste en exponer los hallazgos e interpretarlos en relación con los fundamentos teóricos y estudios previos. Cabe aclarar que a cada objetivo específico de investigación corresponde un capítulo de resultados, el cual debe evidenciar todas las movidas retóricas de la Tabla 6 y sus respectivos pasos.

Tabla 6.
Organización retórico-discursiva del desarrollo capitular

Movida retórica	Pasos	Preguntas orientadoras para la redacción de la tesina por parte del estudiantado
1. Presentar el capítulo	1. Indicación de la temática por abordar en el capítulo	○ ¿Cuál es el tema que desarrolla este capítulo? Debe coincidir con el objetivo específico al que corresponde.
	2. Indicación de la resolución metodológica del capítulo	○ ¿Cómo se recopilaban los datos que sustentan los hallazgos de este capítulo?
	3. Mención de la estructura del capítulo	○ ¿Cómo se estructura el capítulo para presentar los hallazgos?
2. Reportar resultados (Venegas et al., 2015, p. 42)	4. Indicación y descripción de los hallazgos	○ ¿Cuáles hallazgos se encontraron? ○ ¿En qué consisten estos hallazgos?
	5. Respaldo de los hallazgos en los datos recolectados	○ ¿Cuáles evidencias respaldan estos hallazgos? ○ ¿Cómo se manifiestan en los datos recabados?
3. Interpretar resultados (Venegas et al., 2015, p. 43)	6. Explicación de los resultados desde los fundamentos teórico-conceptuales	○ ¿Cómo se entienden estos hallazgos según los fundamentos teórico-conceptuales? ○ ¿En qué aspectos coinciden los hallazgos con estos fundamentos? ○ ¿En qué aspectos se diferencian?
	7. Exponer relaciones entre los hallazgos del estudio y aquellos registrados en investigaciones previas	○ ¿Los hallazgos se encontraron antes en otros estudios? ○ ¿No se registraron del todo en investigaciones previas? ○ ¿Se registraron, pero con aspectos diferentes?
4. Sintetizar los resultados	8. Recapitulación de los resultados más relevantes del capítulo	○ ¿Cuáles son los resultados más importantes del capítulo en relación con el objetivo al que responde?

Fuente: elaboración propia, 2026.

La primera movida corresponde a la presentación del capítulo. Indica la temática que aborda (paso 1), la cual debe coincidir con el objetivo específico al que corresponde. Además,

se menciona la resolución metodológica del capítulo, es decir, cómo se recopilaron los datos por presentar (paso 2), y la estructura en que está organizado para dar cuenta de los hallazgos (paso 3). En TFG, únicamente Venegas et al. (2015) identifican esta movida y el paso 3. Los pasos 1 y 2 parecen ser propios del género tesina. El primero garantiza que los objetivos del estudio se alineen con los hallazgos reportados; el segundo, que el capítulo se respalde metodológicamente.

La segunda movida constituye el reporte de resultados (Venegas et al., 2015, p. 42). Conlleva describir cada hallazgo (paso 4) y sustentarlo con evidencias provenientes de los datos recolectados (paso 5). En TFG, ambos pasos han sido identificados reiteradamente (Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018; Venegas et al., 2015).

La tercera movida consiste en la interpretación de resultados (Venegas et al., 2015, p. 43). Esta conlleva su explicación con base en los fundamentos teórico-conceptuales (paso 6) y su articulación con hallazgos de estudios previos (paso 7). Dado que estas relaciones pueden ser muy variadas, en la Tabla 6, las preguntas orientadoras son numerosas, a fin de descubrir diversos tipos de vínculos. En TFG, el paso 6 se ha rastreado de forma repetida (Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018; Venegas et al., 2015); el paso 7 es detectado por Venegas et al. (2015), y Mazuera y García (2018).

Es importante señalar que el orden en que se registran los pasos 4, 5, 6 y 7 a lo interno de cada capítulo es altamente variable, aun dentro de una misma tesina. En algunos casos, se registró la descripción fundamentada de *un solo resultado*, el cual, seguidamente, se interpreta y se articula con estudios previos. En otros casos, se encontró *una serie de resultados* descritos de forma concatenada, los cuales, posteriormente y de forma global, se interpretan a la luz de la teoría y se discuten con estudios anteriores. Se advierte así que, aunque el orden es variable, todas las movidas se cumplen.

La última movida constituye la síntesis de los resultados y consiste en resumir los hallazgos más relevantes del capítulo en relación con el objetivo al que responde (paso 8). En TFG, este paso ya ha sido señalado por estudios previos (Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018; Venegas et al., 2015).

4.7. Conclusiones

La Tabla 7 expone la organización retórico-discursiva de la sección de conclusiones. Su propósito comunicativo (macromovida) consiste en resolver el problema de investigación, es decir, responder la pregunta que dio origen al estudio.

Tabla 7.
Organización retórico-discursiva de las conclusiones

Movida retórica	Pasos	Preguntas orientadoras para la redacción de la tesina por parte del estudiantado
1. Presentar las conclusiones	1. Indicación del objetivo del apartado	○ ¿Cuál es el propósito de este apartado?
	2. Mención de la estructura del apartado	○ ¿En qué agrupaciones o ejes se organizan las conclusiones? ○ ¿En qué medida se logró el objetivo?
2. Demostrar el (grado de) cumplimiento de cada objetivo específico del estudio	3. Generalización de los resultados para cada objetivo específico	○ ¿Qué hallazgos se obtuvieron? ○ ¿Hubo aspectos que no se lograron? ¿Por qué?, ¿qué resultados hay en su lugar?
	4. Refuerzo sobre los aportes de la investigación	○ ¿Cómo contribuyen estos hallazgos al campo de estudios?
3. Demostrar la (el grado de) resolución de la pregunta de investigación	5. Generalización de los resultados para el objetivo general	○ ¿En qué medida se logró el objetivo? ○ ¿Qué hallazgos se obtuvieron?
	6. Generalización sobre la respuesta de la pregunta de investigación	○ ¿Cómo (o bien, en qué medida) se responde la pregunta que dio origen al estudio?

Fuente: elaboración propia, 2026.

La primera movida consiste en presentar el apartado. Menciona su objetivo (paso 1) y la forma en que se organiza el relato de las conclusiones (paso 2). En TFG, los pasos 1 y 2 son identificados por Venegas et al. (2015). La segunda movida consiste en demostrar el grado de cumplimiento de cada objetivo específico. Requiere una revisión general de los hallazgos para cada meta (paso 3) y, con base en estos, dar cuenta del aporte del estudio al campo de investigación (paso 4). Esta integración consolida la ocupación del nicho (Venegas et al., 2015). En TFG, estos pasos han ido referidos de manera repetida por estudios anteriores (Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018; Venegas et al., 2015).

La tercera movida consiste en demostrar la resolución de la pregunta de investigación. Para este fin, se establecen generalizaciones sobre los resultados del objetivo general (paso 5) y, con base en estas, se formula una respuesta para la interrogante que originó el estudio (paso 6). En TFG, el paso 6 es detectado solo por Venegas et al. (2015). El paso 5 parece ser propio de la tesina y tiene como fin confirmar la coherencia interna de la investigación y articular de forma global sus resultados. En ese sentido, el grado de cumplimiento de los objetivos específicos justifica el del objetivo general —del cual derivan— y este último responde a la pregunta de investigación.

Cabe aclarar que las conclusiones no repiten los resultados antes descritos en los capítulos, aunque deban tener coherencia con estos últimos. De hecho, no hay pasos que se repiten en esta sección. Se espera que las conclusiones se presenten a modo de declaraciones más generales, inferidas a partir del análisis y evaluación de los hallazgos antes expuestos. Por último, según el programa del curso de T.I., la tesina no exige la presentación de recomendaciones, ni como parte de las conclusiones ni como una sección independiente. Por lo tanto, no se encontraron en el corpus y se excluyen de este modelo.

5. Conclusiones

Respecto al nivel situacional, el género tesina constituye un tipo de texto elaborado específicamente por estudiantado de primer ingreso universitario en el curso de Taller de Investigación II del Curso Integrado de Humanidades II. En este contexto, su finalidad es constatar el dominio de competencias investigativas y discursivas básicas por parte del cuerpo estudiantil y la evaluación de los aprendizajes según parámetros científicos y discursivos específicos por parte del cuerpo docente. En contraste con el TFG, la tesina no aspira a la titulación del estudiantado ni a su acreditación profesional, sino a la aprobación del curso. Por lo tanto, su circulación se limita al entorno de clase y se socializa exclusivamente entre el estudiantado y docentes inscritos en este último.

Respecto a la organización retórico-discusiva, en principio, la mayoría de las movidas retóricas identificadas parecen ser particulares para el género tesina, salvo las siguientes que también se registran en el TFG: presentar las tendencias de investigación identificadas en la revisión de la literatura (Venegas et al., 2015; Tapia y Burdiles, 2012); establecimiento y ocupación del nicho de investigación (Díaz, 2023b; Venegas et al., 2015); reportar resultados (Mazuera y García, 2018; Venegas et al., 2015) e interpretarlos (Castro y Sánchez, 2015; Mazuera y García, 2018; Venegas et al., 2015;). En cuanto a los pasos, se identificaron abundantes coincidencias entre la tesina y el TFG, lo cual permite sugerir que, en términos amplios, pese a que las movidas aparentan ser distintas, ambos géneros están cumpliendo con los mismos propósitos comunicativos.

De hecho, del total de pasos identificados, únicamente 10 parecen ser exclusivos de la tesina, a saber: presentación de razones que garantizan la factibilidad del estudio; justificación de la estructura del estado de la cuestión, indicación de las aproximaciones metodológicas de cada línea de investigación y establecimiento de relaciones entre hallazgos y método; establecimiento de relaciones entre las perspectivas teórico-conceptuales; caracterización

del(os) instrumento(s) de recolección de datos, indicación del procedimiento para procesar y analizar los datos; indicación de la temática por abordar en cada capítulo y su abordaje metodológico; y generalización sobre el objetivo general. Todos ellos tienen en común operar como mecanismos para la reflexión por parte del estudiantado sobre el mismo proceso de investigación.

Estas numerosas coincidencias retórico-discursivas permiten concluir que la tesina no constituye un género completamente distinto, sino una variante del macrogénero TFG. Su especificidad no radica en la naturaleza de sus movidas retóricas y pasos, fundamentalmente compartidos con el TFG, sino en su finalidad formativa. La tesina se encuentra atravesada por una función didáctica: orientar el aprendizaje científico y discursivo del estudiantado de primer ingreso, su adecuada aplicación del método científico y garantizar la coherencia y rigurosidad de todo el proceso investigativo.

Los numerosos puntos de contacto entre su composición retórica y el TFG, matizados por estos fines pedagógicos, convierten la tesina en un género que promueve la apropiación de los principios del razonamiento académico y la autonomía investigativa por parte del cuerpo estudiantil, en sintonía con los objetivos del Curso Integrado de Humanidades. Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos permiten sostener que el género tesina de primer ingreso funciona como un espacio transicional entre la escritura académica formativa y la escritura investigativa especializada. De este modo, su valor no solo radica en la constatación de habilidades discursivas, sino también en su capacidad para modelar el pensamiento científico incipiente del estudiantado.

Adicionalmente, dados los puntos de contacto entre la composición de movidas retóricas y pasos de la tesina y el TFG, se concluye que la primera sienta las bases cognitivas y discursivas para el futuro desarrollo del segundo en grados superiores. La tesina es el primer punto de contacto, para población de primer ingreso, para la enseñanza explícita del discurso científico y es el marco retórico inicial sobre el género TFG. Al consolidar estos aprendizajes iniciales, facilita una transición más fluida hacia géneros investigativos de mayor complejidad y favorece la adquisición progresiva de las competencias necesarias para la producción académica en niveles avanzados.

Por todos los motivos anteriores, la tesina opera como un andamiaje formativo que introduce al estudiantado en las estrategias, exigencias y modos de organización del texto científico, de manera que lo familiariza tempranamente con las prácticas de argumentación, problematización y sistematicidad propias del TFG. Por consiguiente, conduce su comprensión

sobre cómo se construye el conocimiento en la academia y su acercamiento hacia su respectiva cultura disciplinar y convenciones discursivas.

Como limitaciones, en primer lugar, este modelo describe el género tesina desde la lingüística y, por tanto, desde los componentes estructurales y funcionales que debe esta evidenciar en tanto *texto*. Por esta razón, se recomienda complementar sus aportes con herramientas de didáctica de la investigación (Campos, 2021; Martínez y Márquez, 2015; Orellana-Fonseca et al., 2019; Pastor et al., 2020; Perdomo y Morales, 2022; Ruiz et al., 2024; Sánchez, 2014; Vega et al., 2023) para garantizar un adecuado aprovechamiento de la propuesta y una mediación pedagógica exitosa para procesos de escritura.

En segundo lugar, este modelo de ninguna manera aspira a ser exhaustivo del género o universal dentro del ámbito de las Humanidades, ni mucho menos a lo interno de la Universidad de Costa Rica. Por el contrario, reconoce la especificidad que puede adoptar un proceso investigación en función del objeto de estudio y, por lo tanto, los textos que lo comunican. Asimismo, admite que la organización retórica de estos últimos varía en función de las intenciones comunicativas de quien los produce y, principalmente, según las convenciones de cada comunidad disciplinar.

Una limitación adicional radica en que el análisis se concentró en la identificación y sistematización de macromovidas, movidas y pasos, sin desarrollar un examen pormenorizado de los elementos microdiscursivos que configuran cada movimiento, tales como recursos léxico-gramaticales, marcadores metadiscursivos o patrones de posicionamiento autoral. Si bien esta delimitación fue coherente con el objetivo de describir la estructura retórica global del género tesina, restringe la posibilidad de ofrecer una caracterización más fina de los mecanismos lingüísticos que realizan dichas funciones retóricas. En consecuencia, futuros trabajos podrían profundizar en esta dimensión mediante análisis léxico-gramaticales, semánticos y pragmáticos que complementen la estructura aquí propuesta.

Especialmente, son indispensables nuevas investigaciones que permitan sopesar estos resultados y construir una caracterización más robusta de la tesina, particularmente, dentro de otras instancias del Curso Integrado de Humanidades de la Universidad de Costa Rica. Nuevos estudios contribuirían a una evaluación docente con criterios más objetivos y comparables, y a la consolidación de una cultura de escritura académica reflexiva y situada en las prácticas institucionales de la Universidad de Costa Rica. Aún más, dado el carácter tan novedoso de este trabajo, investigaciones adicionales son prioritarias para identificar otros puntos de

cercanía y distanciamiento entre la tesina y el TFG, y precisar, desde otras aristas, el lugar que ocupa en relación con este último.

6. Referencias

- Bathia, Vijay. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Continuum.
- Bolívar, Ana. (2019). Caracterización retórica-discursiva del trabajo de grado de Maestría en Lingüística: aportes para el estudio de su configuración. *Letras*, 59(95), 99-132. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/97>
- Bolívar, Ana., y Díaz, Lourdes. (2016). El trabajo de grado: descripción semiodiscursiva. *Zona Próxima*, 40, 118-145. <https://acortar.link/KGY8EW>
- Campos Hernández, Miguel. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055574e.2021>
- Carlino, Paula. (2005) *Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la comunidad académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-38. <https://acortar.link/uKsk7B>
- Carlino, Paula. (2021). *Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: aportes para construir este apartado*. Universidad Pedagógica Nacional de Argentina. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/274>
- Castro, María., y Sánchez, Martín. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de Humanidades. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 50-67. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200004
- Charaudeau, Patrick. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37(56), 33-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013763003>
- Díaz, Lourdes. (2023a). Establecimiento del nicho en el planteamiento del problema: recursos de negación y posicionamiento del autor. *Lingüística y Literatura*, 44(83), 257-278. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n83a11>
- Díaz, Lourdes. (2023b). Planteamiento del problema en tres movimientos retóricos: Recomendaciones para su construcción discursiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(40), 71-86. <https://acortar.link/t9H4io>
- Giraldo Giraldo, Camilo. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357839273002>

- Hyland, Ken. (2004). *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.23927>
- Hyland, Ken. (2008). Genre and Academic Writing in the Disciplines. *Language Teaching*, 41, 543-562. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Martínez, Dianelkys., y Márquez, Dora. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347 – 360. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.022>
- Mazuera, Andrea., y García, Giovanni. (2018). Movidas retóricas como herramienta para la construcción del ensayo investigativo en estudiantes de Derecho. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (Extraordinario), 1-7. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/8769>
- Mendoza Vargas, Yolanda., Escobar Terán, Harold Elbert., y Boza Valle, Jhon Alejandro. (2018). Rol del docente universitario en la escritura académica: estudio de caso. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6596586>
- Navarro, Federico. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Orellana-Fonseca, Cristian., Salazar-Jiménez, Rodrigo., Farías-Olavarría, Fernando., Martínez-Labrin, Soledad., y Pérez-Díaz, Gabriel. (2019). Valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en el pregrado y su uso en la práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.17>
- Parodi, Giovanni. (2008) *Géneros académicos y Géneros Profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Planeta.
- Pastor, Danilo., Arcos, Gloria., y Lagunes, Agustín. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(1). <http://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1842>
- Perdomo, Bexi., y Morales, Óscar. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 380-400. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>
- Renkema, Jan. (2004). "Significado estructurado". En: *Renkema Introducción a los estudios del discurso* (pp. 74 – 92). Gedisa.
- Ruiz Samaniego, Mayra., Pamplon Irigoyen, Elva., y González Bello, Edgar. (2024). Estrategias del profesorado para la enseñanza de la investigación en la formación inicial docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2131

- Russell, David. (1990). Writing Across the Currículo in Historical Perspectiva: Toward a Social Interpretación, *College English*, 52(1), 52-73. <http://www.jstor.org/stable/377412>
- Sabaj, Omar., Toro, Paulina., y Fuentes, Miguel. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, (24), 245-271. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134522498011>
- Sánchez, Ricardo. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (4ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://share.google/mfRzBGiA9Xbxppu1>
- Swales, John. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, John. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Tapia, Mónica., y Burdiles, Gina. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de Trabajo Social. *ALPHA*, (35), 169 – 184. <https://acortar.link/s5pgUV>
- Tapia, Mónica., Arancibia, Beatriz., y Burdiles, Gina. (2002). Criterios para la evaluación de informes académicos de estudiantes universitarios. *REXE*, 1(1), 117-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208336>
- Tapia, Mónica., Burdiles, Gina., y Arancibia, Beatriz. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>
- Tapia-Ladino, Mónica., y Burdiles, Gina. (2009). Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios. *Letras*, 51(79), 17–49. <https://acortar.link/FiPxuU>
- Vega Falcón, Vladimir., Leyva Vázquez, Maikel., y Batista Hernández, Noel. (2023). Desarrollo y validación de un cuestionario para evaluar el conocimiento en Metodología de la Investigación. *Revista Conrado*, 19(S2), 51-60. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3232>
- Venegas, René., Núñez, María., Zamora, Sofía., y Santana, Andrea. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Ediciones Universitarias Valparaíso. <https://www.researchgate.net/publication/313987914>
- Young, Art. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum*. Pearson Prentice Hall.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

