



Desarrollo de la escritura de investigación en el posgrado

Development of Research Writing at Postgraduate Level

Karina-Paola García-Mejía; Luisa-Josefina Alarcón-Neve

Karina-Paola García-Mejía

Universidad Autónoma de Querétaro
México
<https://orcid.org/0000-0003-1519-6651>
investigacionkpgm@gmail.com

✉ **Luisa-Josefina Alarcón-Neve**

Universidad Autónoma de Querétaro
México
<https://orcid.org/0000-0002-1435-5684>
lalarcon@uaq.edu.mx

Recibido: 15-05-2025

Aceptado: 12-06-2025

Publicado: 25-06-2025

Cómo citar este texto:

García-Mejía, K. P., & Alarcón-Neve, L. J. (2025). Desarrollo de la escritura de investigación en el posgrado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3452. <https://doi.org/10.21555/rpp.3452>

Resumen

En el encuentro de estudiantes de posgrado con una escritura vinculada a la investigación se pone en juego su dominio de la lengua en general, como el uso de convenciones ortográficas y gramaticales, y el conocimiento discursivo-textual del género científico, junto con estilos específicos de una comunidad académica para plantear preguntas, criticar ideas, argumentar, incluso para revisar y presentar textos antecedentes. Sin embargo, de manera general, se asume que quien llega a este nivel educativo ya “sabe escribir”, como si esto fuera un único proceso lingüístico-comunicativo aprendido en la escolarización. Esta limitada visión hace que la escritura de investigación no sea considerada en los criterios pedagógicos y didácticos de la mayoría programas de maestría y doctorado. En el presente ensayo se revisan las características de la escritura de investigación como una composición destinada a transformar el conocimiento, y se analiza críticamente la efectividad de distintas estrategias de acompañamiento del desarrollo de esta escritura, basadas en la revisión y comentario de borradores, desde la tradicional dirección de tesis hasta la colaboración entre pares en círculos de escritura.

Palabras clave: Escritura de investigación; Alfabetización académica; Formación de posgrado; Texto científico.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Abstract

In the encounter of postgraduate students with writing linked to research, their general mastery of language comes into play, such as the use of spelling and grammatical conventions, and the discursive-textual knowledge of the scientific texts, together with specific styles of an academic community for posing questions, criticizing ideas, arguing, even reviewing and presenting background texts. However, it is generally assumed that those who reach this educational level already “know how to write”, as if this were a single linguistic-communicative process learned in schooling. This limited vision means that research writing is not considered in the pedagogical and didactic criteria of most master’s and doctoral programs. This essay reviews the characteristics of research writing as a composition aimed at transforming knowledge, and critically analyzes the effectiveness of different strategies to accompany the development of this writing, based on the revision and commentary of drafts, from the traditional thesis direction to collaboration among peers in writing circles.

Keywords: Research writing; Academic literacy; Post-graduate level; Scientific text.

INTRODUCCIÓN

La diversificación de programas de posgrado en México, como en otros países latinoamericanos (Luchilo, 2010; Mollis, 2010; Piñero-Martín et al., 2021), ha crecido de manera significativa en las últimas tres décadas. De acuerdo con la indagación de Godínez-López (2023), en solo diez años, entre los ciclos 1990-1991 y 2020-2021, la matrícula de estudiantes en posgrados de instituciones mexicanas aumentó cinco veces: de 45.899 estudiantes a 259.439 (SEP, 2024). En 2021, se contaban 2.412 programas de posgrado dentro del Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC), destacándose un crecimiento del 11,72% desde 2017. El interés por estudiar un posgrado en México sigue en aumento; así, entre 2023 y 2024 la Subsecretaría de Educación Superior ha reportado 459.912 estudiantes de Posgrado a nivel nacional (SIIES, 2025) y en 2025 el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación reconoce 2.235 programas que cumplen con sus lineamientos de calidad (SECIHTI, 2025). Independientemente del área en la que se inserten, o de que se trate de programas de investigación o profesionalizantes, es necesario obtener el grado de maestría previamente al doctorado; salvo en un par de instituciones que cuentan con posgrados integrados.

En la gran mayoría de los posgrados mexicanos para poder titularse no es suficiente concluir con las materias del plan curricular, sino que es necesario presentar ante un sínodo de expertos un trabajo escrito, producto de la investigación que se ha llevado a cabo a lo largo de los semestres que dura el programa de estudios. Esto no es exclusivo del contexto académico mexicano, pues así sucede en las universidades de muchos otros

países (Johns y Swales, 2002; Mancovsky y Colombo, 2022; Paré, 2019). Ese trabajo escrito es comúnmente identificado como la *tesis de (post)grado*. Menin y Temporetti definen este producto de investigación de la siguiente manera:

La Tesis es, ante todo, un cuerpo de ideas puestas por escrito, con sentido orgánico, que bien puede adquirir la forma de un libro que cumple con ciertos requisitos, o bien de un ensayo científico escrito de manera que configure una propuesta enriquecedora de cierto saber. De la Tesis, de la que se pretende que sea original, se espera que constituya, por lo menos, un trabajo singular; tanto por lo que dice cuanto por lo que propone. De algún modo superadora de cuanto se viene diciendo sobre el tema (Menin y Temporetti, 2005, p. 17).

Desafortunadamente, esta compleja tarea de escritura de investigación llega a convertirse en una tarea desalentadora para los investigadores en formación (Paré, 2017; 2019) pues, independientemente de su desempeño académico en las materias y seminarios que conforman el plan de estudios, para hacerse merecedores del título deben sustentar y defender su producto científico. Por ello, Paré (2019) advierte que la disertación es un reto retórico, lingüístico, intelectual, emocional e incluso psicológico, lo que provoca estados de ansiedad y angustia en los tesistas, y en sus directores o supervisores (Carter y Kumar, 2017).

En los estudios de posgrado en México la conclusión del documento recepcional sigue siendo uno de los principales obstáculos para la titulación. Para dar una idea de la problemática, se trae aquí el análisis de Esquivel-Becerril y colaboradores (2018), quienes trabajaron las cifras que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) brindaba sobre la situación de los programas de posgrado en México. Para las maestrías y doctorados de todo el país, en 2017 se contaba con los siguientes índices (tabla 1).

Tabla 1

Relación entre matrícula, ingreso y titulación de los programas de posgrado en México. Ciclo académico 2016-2017

| Nivel | Matrícula | Egresados | Titulados |
|-----------|-----------|-----------------|---------------------------------------------------------|
| Maestría | 239,396 | 87, 772 (36.7%) | 63, 567 (72.4% de Egresados) (26.5% de la Matrícula) |
| Doctorado | 39,440 | 9,268 (23.5%) | 6,677 (72% Egresados) (17% de la Matrícula) |

Nota: Elaboración a partir de Esquivel-Becerril et al. (2018) con base en el Anuario Estadístico de Educación Superior de la ANUIES Ciclo escolar 2017-2018.

En la tabla 1 puede constatarse que apenas una tercera parte de quienes ingresan a un posgrado lo concluyen, y resulta más bajo el porcentaje de quienes logran obtener el grado pues, si bien se observa un porcentaje mayor al 70% de titulados entre los egresados, al comparar con quienes inician los posgrados, apenas se titula una cuarta parte en maestría, menos aún en doctorado.

Existe una gran variedad de factores sociales, económicos, administrativos e incluso de infraestructura física y tecnológica que afectan la vida estudiantil e impactan en la deserción y la falta de titulación (Abiddin e Ismail, 2011; Abreu-Hernández y De-la-Cruz-

Flores, 2015; Lozano-Blanco et al., 2024), sin embargo, diversos estudios han dado cuenta de que la redacción del producto científico con el que se debe concluir el posgrado conlleva un gran esfuerzo, convirtiéndose en una de las principales causas del fracaso (Aitchison y Lee, 2006; Aitchison y Guerin, 2014; Carlino, 2005; Chois-Lenis y Jaramillo-Echeverri, 2016; Menin y Temporetti, 2005).

En este ensayo se comparten las reflexiones sobre las exigencias de la formación investigativa de las y los estudiantes de posgrado, y cómo esa formación incluye el desarrollo de una nueva manera de escritura: la escritura de investigación.

El objetivo principal del presente ensayo es convocar a repensar el papel que juega el desarrollo de la escritura de investigación en la formación de investigadores a fin de tomar conciencia de la necesidad de buscar mejores maneras de acompañamiento para atender dicho desarrollo en los programas de posgrado. Para sustentar esas reflexiones, se acude primeramente a la revisión de las características de esta escritura de investigación considerando su función de transformación del conocimiento desde el modelo propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992). En esa revisión, se parte de la idea de que la nueva alfabetización requerida en la construcción y redacción tanto de la tesis de (post)grado como de otros productos científicos, es diferente de la que se ha experimentado en la educación previa al nivel de posgrado. Por ello, la exposición en el presente ensayo recurre a la comparación de esa escritura de investigación con la escritura *de reporte*, enseñada en la escolarización media y superior, con el fin de cuestionar cómo los estudiantes de posgrado no han sido preparados para la escritura que necesitan en los más altos niveles académicos (Aitchinson y Lee, 2006; Scardamalia y Bereiter, 1992; Menin y Temporetti, 2005; Terán-Gallardo, 2011), así como de argumentar a favor del compromiso de desarrollar y fortalecer ese proceso escritural. En la última sección del ensayo, se discuten críticamente tres de las principales estrategias que se han implementado en los contextos académicos de las instituciones de educación superior para acompañar el desarrollo de esta escritura de investigación en nivel posgrado. Para este propósito, se abordan tanto formas individuales, como la tradicional dirección de tesis (Abiddin y Ismail, 2011; Fresán-Orozco, 2002; Ismail et al., 2014; Mancovsky, 2016; Moreno-Mosquera y Soares-Sito, 2023; Ochoa-Sierra y Moreno-Mosquera, 2019), como dispositivos didácticos grupales, centrándose en los talleres y grupos de escritura (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Difabio-de-Anglat, 2017; 2019; Colombo y Álvarez, 2021; Corcelles-Seuba et al., 2013; García-Mejía y Alarcón-Neve, 2024; Guerin y Aitchison, 2018). Finalmente, a manera de conclusión, se puntualizan las principales ideas discutidas en el presente ensayo.

DOS COMPROMISOS DE LOS POSGRADOS: FORMAR INVESTIGADORES Y FORMAR ESCRITORES CIENTÍFICOS

En los planes de estudio de los programas de posgrado es común encontrar espacios curriculares explícitamente dedicados a la formación metodológica, en los que se revisan cuestiones teóricas y prácticas para la construcción del protocolo de investigación. Estos espacios aparecen identificados como seminarios y talleres de investigación o de metodología, y se extienden a lo largo del programa. En ellos se va trabajando el planteamiento del

problema, el diseño experimental o de intervención en proyectos de tipo más controlado; el diseño de recogida de datos o de observaciones más ecológicas, así como la implementación del diseño metodológico; el registro de los resultados, su análisis cuantitativo o cualitativo, y el reporte de los hallazgos. Esta preocupación por desarrollar la identidad investigadora en quienes ingresan en un posgrado, está presente independientemente del área de conocimiento en el que se inserte el programa, incluso en el nivel más alto. Por ejemplo, tanto en el Doctorado en Ciencias Biológicas (<https://fcn.uaq.mx/index.php/programas/posgrados/dcb/programa>) como en el Doctorado de Lingüística (<https://fl.uaq.mx/index.php/dl-mapa-curricular>) de la Universidad Autónoma de Querétaro –institución pública de educación superior–, se cuenta con Seminarios de Investigación en cada uno de los ocho semestres que conforman sus planes de estudio.

La conciencia de tener que preparar a los tesisistas de maestría y doctorado en un modelo metodológico hace que no sea extraño que esos seminarios o talleres estén integrados en la malla curricular, y la tarea de concebir contenidos progresivos en esos espacios curriculares tampoco es complicada.

Mancovsky y Colombo (2022) advierten que el proceso por el cual maestrandos y doctorandos se vuelven autores de textos científicos derivados de su proyecto de tesis se convierte en una genuina experiencia formativa (Larrosa, 2009; Menin y Temporetti, 2005), ya que deben asumirse “como creadores de saberes nuevos, rigurosos y sistemáticos” (Mancovsky y Colombo, 2022, p. 106). Los investigadores en formación tienen que avanzar hacia la autonomía intelectual a través de desarrollar una identidad autoral e investigativa (Castelló, 2022a). Esa identidad se construye por las relaciones personales y culturales propias de la disciplina en la que se ubica el posgrado en cuestión, es decir, se adquieren valores, formas de ser y hacer particulares de un área de conocimiento específica y de su respectiva organización disciplinar.

Para estas consideraciones sobre el desarrollo de la identidad investigativa, sirve como ejemplo lo que se explicita para la Maestría en Antropología de la Universidad Iberoamericana –institución privada–, en su página web:

Combina actividades en aula y campo, genera espacios de enseñanza, trabajo individual, discusión colegiada y supervisión tutorial, propiciando un proceso de enseñanza–aprendizaje que favorece la reflexión y discusión académica tanto en el aula como en el campo. Brinda a los alumnos una formación sólida en investigación y análisis crítico y les ofrece trayectorias de desarrollo profesional flexibles que les permiten profundizar en sus áreas de interés (<https://posgrados.ibero.mx/maestria/maestria-en-antropologia-social>).

Además, su plan de estudios también incluye seminarios de investigación junto con materias destinadas al trabajo de campo.

En contraste con la presencia de dispositivos didácticos para atender la formación investigativa y la preocupación por desarrollar en los estudiantes de posgrado una identidad investigativa (Castelló, 2022a; 2022b), a partir de un fuerte acompañamiento en cuestiones metodológicas y prácticas de investigación propias para el área de conocimiento en que se ubican los distintos posgrados, la atención al proceso de alfabetización en la escritura de investigación no parece contar con los mismos recursos pedagógicos y didác-

ticos. En la mayoría de los programas de posgrado parece ignorarse que para la formación de la identidad investigativa es necesario también el desarrollo de una escritura distinta a la aprendida a lo largo de la trayectoria académica previa (Carlino, 2005; Castelló, 2022a; 2022b; Paré, 2017; 2019; Scardamalia y Bereiter, 1992; Scardamalia et al., 1984).

La escritura desarrollada en los niveles escolares básicos, y reforzada en la educación media y niveles universitarios de licenciaturas e ingenierías, consiste en una producción escritural *de reporte*, en la que se comunica lo comprendido en la lectura de textos y lo aprendido de otros autores; esto es, “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esto es lo que Johns y Swales (2002) consideran *opening perspectives* en la literacidad y las prácticas disciplinarias.

En este proceso de escritura, el contenido se construye a partir de un tópico expuesto en un género textual conocido, como los típicos reportes de lectura, síntesis o resúmenes, acaso ensayos o textos de opinión personal. Para dar cuenta de este tipo de producción, Scardamalia y distintos colaboradores (Scardamalia y Bereiter, 1992; Scardamalia et al., 1984) han propuesto un modelo explicativo de la producción textual basada en el reporte.

Dicho modelo consiste de cuatro pasos explicados en la tabla 2 y esquematizados en la figura 1.

Tabla 2

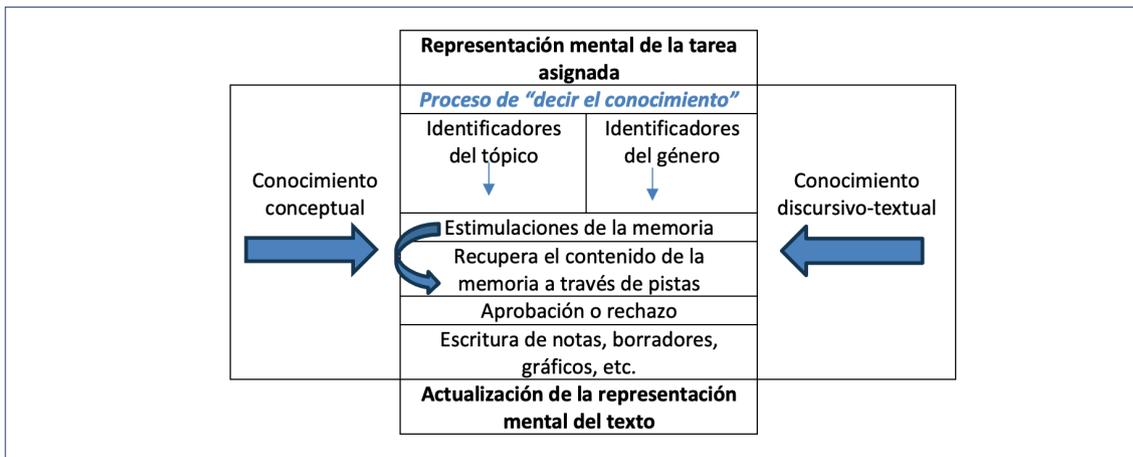
Fases del proceso de la escritura de reporte

| Paso | Acción |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1° | El autor debe construir una representación de lo que se le ha solicitado que escriba. |
| 2° | A partir de esa representación, intenta localizar los identificadores del tópico y del género textual que se le ha exigido producir. |
| 3° | Una vez localizados los identificadores, se espera que el autor recuerde conceptos asociados, ya sea porque los ha aprendido antes, ya sea porque los ha leído en el texto que está reportando, en un proceso de activación propagadora que favorece el acceso memorístico y la elaboración de información más afín al contexto en el cual y para el que está escribiendo. |
| 4° | De esta manera los identificadores, tanto del tópico como del género textual, se convierten en estímulos para activar el contenido de las primeras frases de escritura; y éstas a su vez, desencadenan asociaciones tanto de tema como de la estructura textual, recuperadas del conocimiento que quien escribe tiene sobre la manera en que se comunica la información a partir del género textual solicitado en la tarea de escritura. |

Nota: elaboración propia, a partir de las explicaciones del modelo de Scardamalia y Bereiter (1992)

Scardamalia y Bereiter (1992) sostienen que este proceso pensar-decir se prolonga hasta que se agotan las ideas que vienen a la memoria sobre el tópico, o se completa la dimensión del texto exigido en la tarea.

Figura 1
Estructura del Modelo “decir del conocimiento”



Nota: adaptación de lo propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992)

A diferencia de esa escritura de reporte, la escritura de investigación exige la transformación del conocimiento proveniente del encuentro con otros autores y de su propia experiencia investigativa en un nuevo conocimiento (Bitchener, 2018; Castelló, 2022a; 2022b; Paré, 2014; 2019; Scardamalia y Bereiter, 1992). Esto último coincide con lo que Johns y Swales (2002) identifican como *closing perspectives*, en cuanto a que se trata del cierre de la vida de estudiante con la escritura de la tesis o de otros productos científicos, dado que con éstos demostrará su capacidad como investigador y le harán merecedor del grado de maestro o doctor.

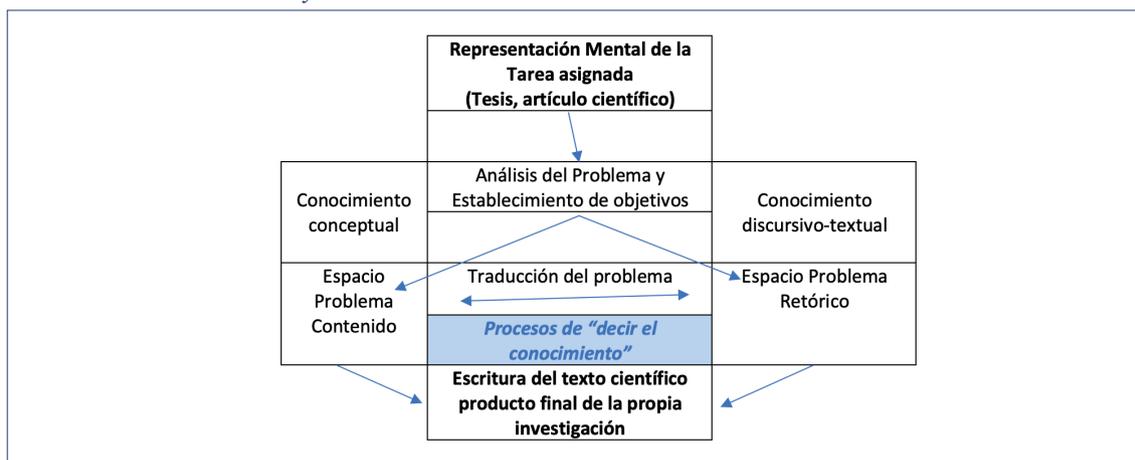
La tesis de (post)grado o los artículos de investigación para titulación tienen como base el proyecto de investigación que fue planteado, ejecutado y analizado a lo largo del programa de posgrado, y cuyos resultados, fundamentados teóricamente y discutidos a partir de los hallazgos de otras investigaciones, se plasman por escrito junto con las correspondientes conclusiones, a fin de brindar nuevo conocimiento sobre el fenómeno estudiado. El documento final puede tener diversos formatos, pero es muy extendido el uso de la estructura identificada como *IMRD*: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión, más un capítulo de revisión de estado de la cuestión a través de una compilación bibliográfica de estudios antecedente sobre el tema (Johns y Swales, 2002; Paré, 2017; 2019). En el *Manual de Tesis y Trabajos de Investigación* de la Universidad La Salle, campus Victoria, Tamaulipas, publicado en 2016 (Universidad La Salle, 2016), se brinda la siguiente definición:

La tesis es un documento académico cuyo propósito se centra en la contribución al conocimiento y/o aportar soluciones innovadoras a problemáticas específicas en una disciplina científica en particular, lo cual se traduce en un trabajo de investigación original que sigue una rigurosidad metodológica. De las características anteriores se desprende la importancia de dicho documento para una de las tareas sustantivas de las instituciones de educación superior: generar y aplicar el conocimiento (p. 3).

Sobre estas exigencias, la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) también advierte a sus estudiantes de las implicaciones del trabajo de tesis. Para esto, comparte en la página web de su Centro para el Aprendizaje de la Escritura y Pensamiento Crítico (<https://www.udlap.mx/centrodeescritura/generosEscritos.aspx#tesis>) un documento de apoyo para entender lo que es la tesis, el cual ha sido elaborado con base en la revisión de fuentes que desde finales del siglo pasado han descrito este tipo de género textual. De esta manera, define la tesis como un documento recepcional, caracterizado por su aportación de conocimiento e información novedosa acerca de un tema específico, cuyo propósito recae en la comprobación de un planteamiento previo a la intención de solucionar un problema a través de procedimientos de investigación. A dicha comprobación se suma la reflexión sobre el tópico específico de la disciplina, basada en la revisión del estado actual del estudio sobre el tema elegido, utilizando la información antecedente con el propósito de comprobar los hallazgos del novel investigador. A nivel institucional, la tesis es el trabajo académico escrito que permite demostrar ante un grupo de especialistas, quienes fungen como sinodales, que el sustentante está listo para recibir el título al que aspira (Sabino, 1994) porque su trabajo significa un aporte científico. Como ya se ha mencionado anteriormente, esta visión de la tesis de grado está dada desde la perspectiva de cierre de la formación académica (Johns y Swales, 2002).

Por estas características e implicaciones, la tesis de (post)grado es reconocida como un documento científico para cuya realización se debe estar “alfabetizado” en la escritura de investigación (*Research writing*, según Carter y Laurs, 2018; Bitchener, 2018; Castelló, 2022a; 2022b), o también conocida como escritura académica en el posgrado (Kumar y Stracke, 2007; Moreno-Mosquera y Soares-Sito, 2023). Si bien se trata de un proceso de composición escritural mucho más maduro que el de la escritura de reporte, pues involucra la transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), no es independiente del desarrollado en la escolarización. Es un proceso de escritura más complejo, dirigido a la solución de problemas. De ahí que estén implicados dos tipos de espacios-problema (Scardamalia et al., 1984): uno de contenido y otro retórico. Obsérvese la diagramación presentada en la figura 2.

Figura 2
Estructura del modelo “transformar el conocimiento”



Nota: adaptación de lo propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992)

Dentro de lo que se considera el espacio-problema de contenido, están por un lado los estados de conocimiento, caracterizados por las creencias, y por otro lado, están las operaciones mentales, como las deducciones o las hipótesis que llevan de un estado de creencia a otro.

En el espacio-problema retórico, los estados de conocimiento consisten en las múltiples representaciones del texto, mientras que las operaciones son las relaciones entre el texto y los objetivos subordinados al tipo textual específico.

En este segundo modelo de escritura, la retórica no atiende en sí el contenido conceptual del discurso, más bien se enfoca en las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y la actitud del autor.

De acuerdo con este modelo de “transformar el conocimiento”, el desarrollo de la escritura de investigación requiere saber operar dentro del espacio de contenido y manejar el espacio retórico para lograr los objetivos discursivos en la elaboración de un documento científico. En el espacio de contenido, las operaciones ejecutadas pueden generar cambios en las creencias originales del autor o pueden provocar nuevas conexiones y/o modificaciones en los conceptos para futuros estudios (Terán-Gallardo, 2011). En el espacio retórico se han reportado grandes dificultades para noveles escritores de investigación (Hyland, 2011; Lonka et al., 2014; 2002; Lovera-Falcón y Uribe-Gajardo, 2017), ya que conseguir que una afirmación sea convincente para la comunidad académica requiere de una redacción en la que sea clara y coherente la explicitación de los motivos de una creencia, la ejemplificación de los conceptos, la descripción puntual de los pasos intermedios en la cadena de razonamiento y la argumentación en contra de otra creencia (Swales, 2016).

Con todo lo hasta aquí expuesto, se espera haber demostrado que la formación como investigadores en una maestría o en un doctorado exige múltiples aprendizajes disciplinares, no sólo relacionados con los enfoques metodológicos para llevar a cabo la investigación, sino también los relativos a la escritura del ámbito para el cual los tesisas se están perfilando (Castelló, 2022a; 2022b; Mancovsky y Colombo, 2022). El compromiso en los programas de posgrado es doble, ya que no solo se trata de formar investigadores sino también escritores científicos.

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE INVESTIGACIÓN

Moreno-Mosquera y Soares-Sito enfatizan la urgencia de desmitificar la escritura de investigación para “convertirla en un objeto de estudio aprendible y enseñable en el currículo de posgrado” (2023, p. 165), y esto será posible si los contextos académicos en los que se imparten programas de posgrado entienden la complejidad del desarrollo de la escritura de investigación por parte de quienes se están formando como investigadores a fin de asumir la responsabilidad que se tiene en cuanto al desarrollo de esta nueva alfabetización dentro de los planes curriculares de estos altos niveles universitarios. Esta urgencia no es exclusiva de México, pues las dificultades para concluir la tesis de grado o la publicación de artículos científicos se presenta en instituciones de educación superior de

otros países latinoamericanos (Chois-Lenis y Jaramillo-Echeverri, 2016; Lovera-Falcón y Uribe-Gajardo, 2017; Luchilo, 2010) y de otras partes del mundo (Aitchison y Guerin, 2014; Aitchison y Lee, 2006; Lonka et al., 2014; Lovat et al, 2002).

Por ahora, se cuenta con importantes estrategias de acompañamiento del desarrollo de dicha escritura de investigación (Chois-Lenis et al., 2020). Algunas de esas estrategias tienen más tradición, como el caso de la dirección o asesoría de tesis, nacida prácticamente en el origen de los doctorados (Fresán-Orozco, 2002; Kumar y Stracke, 2007; Mancovsky, 2016; Moreno-Mosquera y Soares-Sito, 2023). Quien dirige una tesis, asesora y orienta a alguien que se volverá su colega investigador dentro de un campo disciplinar específico, en un contexto académico en el que se pasa de una etapa de formación –la duración del plan de estudios– a un futuro de colaboración e integración para la sistemática generación de conocimiento (Kamler y Thomson, 2014). Por ello, en esa dirección de tesis, institucionalizada a través de una asignación oficial y marcada por una relación jerárquica entre una persona experta y una novata, se debe incluir el acompañamiento metodológico, conceptual y también procedimental de la producción de textos científicos (Ismail et al., 2024). En este sentido, la guía en la producción escrita de textos científicos, como ponencias, artículos de investigación y de la propia tesis de (post)grado tiene que estar incluida conscientemente en las estrategias pedagógicas de quien está a cargo de la dirección de tesis. Bajo esta mirada, dicha dirección tendría que extender su horizonte; no únicamente considerar el hecho de que al finalizar el programa de posgrado, se sustentará la suficiencia investigativa con la presentación de la tesis, sino que el desarrollo de la competencia para escribir textos científicos diversos forma parte de la preparación integral de los futuros investigadores. En las últimas décadas, se ha instituido la figura de Comité Tutorial o Doctoral con el propósito de fortalecer la asesoría a través de la inclusión de más personas expertas dirigiendo el trabajo del tesista; sin embargo, en este acompañamiento cooperativo entre director y tutores, la preocupación sigue centrada en la formación metodológica, no tanto en el avance de los borradores, porque se ignora la necesidad de incorporar a esa asesoría y supervisión el proceso escritural. Suele ser común que las revisiones de la redacción de la tesis o de otros productos para la titulación se brinden hasta que el tesista entrega la que considera como versión final, generando un conflicto en la culminación de los posgrados, ya que es frecuente que el novel autor se frustre con el número de correcciones que se le exige realizar en su documento escrito, y acabe por desertar del proceso para la obtención de grado (Carlino, 2008).

Ante este problema, Carter y Kumar (2017) han dado pistas interesantes acerca de lo que sucede en la relación director(a) de tesis/tesista. En dicha relación académica se tienen dos objetivos: terminar en tiempo una tesis de (post)grado sólida y formar un nuevo investigador independiente y capaz de escribir con claridad sobre su investigación dentro de un marco epistemológico determinado. En la revisión de los borradores se deben considerar ambos objetivos (Ismail et al., 2014). No obstante, la presión por concluir el documento de tesis a tiempo provoca que se deje de lado el desarrollo integral de quien se está formando como investigador y la retroalimentación que brindan directores y supervisores termina en tensión emocional, desmotivando a los estudiantes en su proceso escritural y confundiendo a los directores en cuanto al rigor de sus comentarios.

Otra situación que se ha reportado constantemente en la experiencia de escribir la tesis, es la sensación de soledad que experimenta el tesista debida a la distancia jerárquica que existe entre él y quienes le están dirigiendo. La escritura en solitario se agrava cuando quienes están encargados de dirigir y supervisar la elaboración de la tesis asumen que el estudiante de posgrado ya debería estar listo para enfrentar la escritura de investigación. El fracaso se justifica a partir de las “carencias” del estudiantado que “arrastra” desde su formación anterior al posgrado.

Así, desafortunadamente, en muchos programas de posgrado se sigue ignorando el desarrollo de la escritura de investigación como parte del plan formativo. De ahí la importancia de reconocer la necesidad de crear espacios de encuentro e intercambio de escritura académica y científica, de maneras más cooperativas e incluso colaborativas (Mancovsky, 2016), más allá de la dirección y asesoría de tesis o los seminarios de metodología e investigación incluidos en las mallas curriculares. Esas maneras de acompañamiento pueden ser más flexibles y solidarias con las y los aprendices de la escritura de investigación, incluso apuntar a la autonomía autoral, permitiendo espacios académicos más empáticos para quienes se están formando como investigadores. Estos espacios de intercambio de escritura pueden resultar en dispositivos de acompañamiento de la escritura de investigación complementarios a la típica dirección o asesoría individualizada (Carlino, 2008). Aquí se toma el concepto de “dispositivo” presentado por Mancovsky (2016) y Mancovsky y Colombo (2022), quienes los definen como organizaciones de prácticas, medios y recursos que asientan las condiciones para que diversos actores, participando en situaciones concretas, logren propósitos determinados por una tarea que deben sacar adelante de manera conjunta. Tal es el caso de los talleres de producción o grupos de escritura de tesis (Álvarez y Colombo, 2021; Chois-Lenis et al., 2020; Ochoa-Sierra y Moreno-Mosquera, 2019).

Estos dispositivos comparten con la estrategia de asesoría directa e individual la dinámica de revisión de borradores, pero incorporan la posibilidad de que más personas, con diferentes niveles de experiencia, lleven a cabo esa revisión, rompiendo con la tensión jerárquica de la relación director-tesista y sorteando la soledad de la escritura de tesis (Álvarez y Colombo, 2021; Colombo y Álvarez, 2021).

En el caso de los talleres de escritura, se emula la dinámica e interacción de un taller artesanal, en el que se cuenta con el liderazgo de un escritor o una escritora científica, con amplia trayectoria en generación de textos científicos, y quien coordina el trabajo de los talleristas: un trabajo individual que en momentos se expone ante el resto del conjunto de aprendices y se recibe realimentación tanto del maestro del taller como de sus pares (Álvarez y Colombo, 2021; Álvarez y Difabio-de-Anglat, 2017, 2019; Arancibia-Gutiérrez et al., 2019; Colombo y Álvarez, 2021; Corcelles et al., 2013). En la socialización de esos avances se va fortaleciendo la identidad autoral y la pertenencia a un ámbito disciplinar. Estos talleres no sustituyen la tradicionalmente establecida dirección de tesis; más bien aparecen como apoyos curriculares o extracurriculares a los programas de posgrado. Incluso, en varias universidades se han creado Centros de Escritura en los que se ofertan estos tipos de talleres.

Los dispositivos de acompañamiento de la escritura de investigación más flexibles y menos institucionalizados han sido identificados como Círculos de Escritura de Tesis (Aitchinson, 2003). Se trata de grupos de escritura en los que se reúnen tesistas de posgra-

do, maestría y/o doctorado -incluso pueden participar tesistas de nivel licenciatura- para intercambiar sus borradores de tesis y de otros textos científicos. Mediante la revisión entre pares, se comentan diversos aspectos de la producción escrita de sus compañeros y compañeras. A través de la lectura crítica de los borradores, identifican aciertos y áreas de oportunidad en la escritura de sus pares, y ello, a su vez, les permite tomar conciencia sobre lo que sucede en su propia escritura. La dinámica de interacción dentro de estos grupos de escritura es de naturaleza horizontal, pues son las y los pares de investigadores en formación quienes llevan a cabo la revisión de los avances de la producción escrita.

En muchos casos, estos Círculos de Escritura están acompañados por especialistas con experiencia en la escritura de investigación, quienes se encargan de implementar el Círculo, organizar sus actividades, darle seguimiento y apoyar en la toma de conciencia de las exigencias lingüísticas, discursivas y estilísticas de los textos científicos. Cuando los círculos alargan su duración, van madurando en la interacción entre pares y pueden hacerse cargo de su propia organización (Aitchinson y Guerin, 2014; Alarcón Neve y García Mejía, 2022, 2024; García-Mejía y Alarcón-Neve, 2024; Guerin y Aitchinson, 2018; Paré, 2014).

Al igual que se ha señalado sobre los talleres de escritura, la implementación de los Círculos de Escritura de Tesis no puede ni debe sustituir la dirección y supervisión de especialistas en el campo disciplinar en el que se están formando las y los investigadores. Se trata más bien de un dispositivo complementario (Carlino, 2008) del que se han reportado muchos beneficios; por ejemplo, el trabajo de revisión entre pares potencia un aprendizaje sobre la escritura basado en la reflexión de lo que observan en la producción de sus pares que les lleva a reconocer lo que hacen en su propio proceso escritural (Guerin y Aitchison, 2023; Kumar y Aitchison, 2018). Asimismo, saber que otras personas se enfrentan a los mismos retos genera auto-empatía, lo que ayuda a bajar el estrés y la frustración. Además, en estos grupos de escritura de tesis se teje una red de apoyo emocional y social que ayuda a enfrentar de mejor manera la abrumante tarea de escribir la tesis, contrarrestando el sentimiento de soledad tan común entre los tesistas de posgrado (Alarcón-Neve y García-Mejía, 2022; 2024; García-Mejía y Alarcón-Neve, 2024; Guerin y Aitchison, 2023).

CONCLUSIONES

Es importante recordar que el objetivo principal del presente ensayo ha sido invitar a reconsiderar el papel que tiene el desarrollo de la escritura de investigación en la formación de investigadores con el propósito de animar a buscar mejores maneras de acompañar la escritura de investigación en los programas de posgrado. Para ello, se han expuesto las diversas razones del porqué los tesistas que ingresan a un posgrado se enfrentan a un gran desafío. Se ha enfatizado que quienes estudian un posgrado deben aprender y dominar una producción escrita en la que se socializan respuestas a preguntas científicas previamente planteadas en un protocolo de investigación, y para lograr esa tarea necesitan dar cuenta por escrito de los estudios antecedentes sobre el problema que se ha abordado en el proyecto de investigación. Los tesistas, como investigadores en formación, requieren aprender a plantear el objeto de su estudio sustentado en un marco teórico presentado a través de citas directas o indirectas, provenientes de diversas fuentes teóricas y metodoló-

gicas. En esos documentos científicos que aprenden a elaborar se plasman las evidencias de los resultados con los que se responden las preguntas de partida, con base en el propio razonamiento y la gestación de nuevas explicaciones, lo que se vincula con la transformación del conocimiento. Estas implicaciones de la escritura de investigación (Carter y Laurs, 2018; Bitchener, 2018) derivan en un alto nivel de complejidad sintáctica y dominio léxico-semántico, pero también en complejidad pragmática y estilística asociada a las exigencias de los textos científicos, por lo que es necesario establecer estrategias efectivas de acompañamiento para quienes intentan escribir la tesis de (post)grado u otros productos de la misma índole (ponencias, artículos) con los que demostrarán su capacidad investigadora (Aitchison, 2003; Aitchison y Lee, 2006; Bitchener, 2018; Chois-Lenis y Jaramillo-Echeverri, 2016; Mancovsky y Colombo, 2022; Moreno-Mosquera y Soares-Sito, 2023; Paré, 2014; Scardamalia y Bereiter, 1992).

La problemática del desarrollo de la escritura de investigación ha sido observada en instituciones de educación superior de países latinoamericanos (Chois-Lenis y Jaramillo-Echeverri, 2016; Colombo y Carlino, 2015; Lovera-Falcón y Uribe-Gajardo, 2017; Luchilo, 2010), y por ello, lo que se ha reportado al respecto se siente cercano a lo que sucede en México (García-Mejía y Alarcón-Neve, 2024). Sin embargo, en este ensayo se han citado diversos estudios que han constatado la misma dificultad en programas de posgrado de otras partes del mundo (Aitchison y Guerin, 2014; Lonka et al., 2014; Lovat et al, 2002). Por eso, quienes nos dedicamos a formar investigadores debemos continuar la búsqueda de mejores formas de guiarles. La toma de conciencia sobre la complejidad de la “alfabetización” en la escritura de investigación es un primer paso para diseñar estrategias pedagógicas y dispositivos didácticos que ayuden a esa tarea de formación en la escritura de investigación y no solo en la formación metodológica. En la última sección del presente ensayo se revisaron tres estrategias de apoyo en el desarrollo de la escritura de la tesis, incluso de otros textos científicos: la tradicional dirección/supervisión de tesis, los talleres de escritura y los círculos de escritura de tesis. Estas estrategias no son excluyentes. Si se complementa la típica dirección individualizada de tesis con la implementación de otros dispositivos, como los talleres o grupos de escritura, se pueden hallar maneras más favorables para el desarrollo de la escritura de investigación en los posgrados. En estos dispositivos se encuentran espacios de interacción en los que los estudiantes de posgrado pueden tejer redes de apoyo que no sólo les sirvan para sacar adelante la escritura de la tesis, sino también para sobrevivir a la soledad que muchas veces conlleva la empresa de realizar un posgrado y obtener su correspondiente título.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Karina-Paola García-Mejía: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología; Software; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Luisa-Josefina Alarcón-Neve: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

REFERENCIAS

- Abiddin, N. Z., & Ismail, A. (2011). Attrition and completion issues in postgraduate studies for student development. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 15-29. https://www.irssh.com/yahoo_site_admin/assets/docs/2_NZB-1.15015009.pdf
- Abreu-Hernández, L. F., & De-la-Cruz-Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado: ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento?. *Perfiles educativos*, 37(147), 162-182. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100010&lng=es&tlng=es
- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.
- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. En C. Aitchison, & C. Guerin (eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 3-17). Routledge.
- Alarcón-Neve, L. J., & García-Mejía, K. P. (2022). Autopercepción de las(os) participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras(es) de investigación. *Revisa Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 693-722. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300693
- Alarcón-Neve, L. J., & García-Mejía, K. P. (2024). Comentarios escritos y orales en la revisión de textos entre pares de un círculo de escritura de tesis. *Zona Próxima*, 40, 92-117 <https://doi.org/10.14482/zp.40.417.258>
- Álvarez, G., & Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1-15. <https://www.doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Álvarez, G., & 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://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100051&script=sci_abstract
- Álvarez, G., & Difabio-de-Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://www.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Arancibia-Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M., & Correa-Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 52(100), 242-264. <https://www.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (1 de mayo de 2025). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <https://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bitchener, J. (2018). The relationship between reading, thinking and writing the literature review component of a doctoral confirmation proposal. En S. Carter, & D. Laurs (eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors*, 9-16. Routledge.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Carlino, P. (8-9 de septiembre de 2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. (Conferencia). *Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior*. REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/132>
- Carter, S., & Kumar, V. (2017). “Ignoring me is part of learning”: Supervisory feedback on doctoral writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 68-75. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1123104>
- Carter, S., & Laurs, D. (2018). Introduction: opening the books on research writing feedback. En S. Carter, & D. Laurs (eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors*. Routledge.
- Castelló, M. (2022a). Escritura e identidad en contextos de investigación. *Literatura y Lingüística*, 46, 29-59. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112022000200029
- Castelló, M. (2022b). Research writing, what do we know and how to move forward. En M. Gustafsson, & A. Eriksson (eds.), *Academic writing at intersections-Interdisciplinarity, genre hybridization, multilingualism, digitalization, and interculturality (EATAW)*, 89-122. WAC: Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/eataw2019/chapter4.pdf>
- Chois-Lenis, P. M., Guerrero-Jiménez, H. I., & Brambilia-Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en Posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. https://www.researchgate.net/publication/341272620_Una_mirada_analitica_a_la_ensenanza_de_la_escritura_en_posgrado_revision_de_practicas_documentadas_en_Latinoamerica_536_Ikala
- Chois-Lenis, P. M., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: Estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Colombo, L., & Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Corcelles-Seuba, M., Cano-Ortiz, M., Bañales-Gaz, G., & Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104. <https://www.doi.org/10.4995/redu.2013.5593>
- Esquivel-Becerril, D. R., Reyes-García, J. M., & Reyes-García, J. I. (3-5 de octubre de 2018). Los estudios de posgrado y la situación actual en México. *XXII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Información*. UNAM-ANFECA. <https://repositorios.fca.unam.mx/investigacion/memorias/2018/7.06.pdf>
- Fresán-Orozco, M. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de Educación Superior*, 124, 103-122. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf

- García-Mejía, K. P., & Alarcón-Neve, L. J. (2024). El desafío de escribir la tesis de posgrado. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 120-137. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16444>
- Guerin, C., & Aitchison, C. (2018). Peer writing groups. En S. Carter, & D. Laurs, (eds.), *Developing research writing. A handbook for supervisors and advisors* (pp. 51-55). Routledge.
- Guerin, C., & Aitchison, C. (2023). Finding confidence in writing: doctoral writing groups. En D. L. Elliot, S. S. E. Bengtsen, & K. Guccione (eds.), *Developing researcher independence through the hidden curriculum* (pp. 147-156). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42875-3_13
- Godínez-López, A. C. (2023). *Matricula de posgrado en México 2024: un análisis de tres programas de posgrado ofertados por instituciones públicas y privadas*. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. UDEG. https://www.researchgate.net/publication/379147981_Matricula_de_posgrado_en_Mexico_2024_un_analisis_de_tres_programas_de_posgrado_ofertados_por_instituciones_publicas_y_privadas
- Hyland, K. (2011). The presentation of self in scholarly life: Identity and marginalization in academic homepages. *Journal of English for Specific Purposes*, 30, 286-297. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.04.004>
- Ismail, A., Abiddin, N. Z., Hassan, R., & Ro'is, I. (2014). The profound of students' supervision practice in higher education to enhance student development. *Higher Education Studies*, 4(4), 1-6. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n4p1>
- Johns, A. M., & Swales, J. M. (2002). Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00003-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00003-6)
- Kamler, B., & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813639>
- Kumar, V., & Aitchison, C. (2018). Peer facilitated writing groups: A programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 360-373. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200>
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa (eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- Lovat, T., Holbrook, A., Bourke, S., Dally, K., & Hazel, G. (2002). Examiner comment on theses that have been revised and resubmitted. *AARE Conference, Brisbane*, 1-23. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/lov02282.pdf>
- Lovera-Falcón, P., & Uribe-Gajardo, F. (2017). Hacia una didáctica crítico reflexiva en la enseñanza de la escritura en educación superior. *Lenguas Modernas*, 50, 91-108. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49253>

- Lozano-Blasco, R., Romero-González, B., & Soto-Sánchez, A. (2024). “¿Cómo sobrevivir al doctorado? Un meta-análisis del éxito en doctorandos. *Educación XX1*, 27(1), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36566>
- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrados en América Latina: tendencias y problemas. En L. Luchilo (ed.), *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos*, 13-31. Eudeba. https://www.researchgate.net/publication/262711132_Apoyo_a_programas_de_posgrado
- Mancovsky, V. (2016). Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación de la universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(9), 29-42. <https://doi.org/10.30972/riie.092389>
- Mancovsky, V., & Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis?. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- Menin, O., & Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mollis, M. (2010). Imágenes de Posgrados: entre la Academia y el Mercado y la Integración regional. En M. Mollis, J. Núñez-Jover, & C. García Guadilla (eds.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*, 13-56. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/1067/3/krostch.pdf>
- Moreno-Mosquera, E., & Soares-Sito, L. R. (2023). Escribir en el posgrado: el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a). En A. Sánchez-Aguilar (coord.), *Lectura y escritura académicas. Experiencias de acompañamiento en la Universidad* (pp. 161-207). ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://rei.iteso.mx/items/e52e7c65-f57e-406b-9a03-22d6622b8cb6>
- Ochoa-Sierra, L., & Moreno-Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 143-171. <https://www.doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Paré, A. (2014). Writing together for many reasons. Theoretical and historical perspectives. En C. Aitchison, & C. Guerin (eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 18-29). Routledge.
- Paré, A. (2017). Re-thinking the dissertation and doctoral supervision / Reflexiones sobre la tesis doctoral y su supervisión. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 407-428, <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341102>
- Paré, A. (2019). Re-writing the doctorate: new contexts, identities, and genres. *Journal of Second Language Writing*, 43, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.08.004>
- Piñero-Martín, M. L., Esteban-Rivera, E. R., Rojas-Cotrino, A. R., & Callupe-Becerra, S. F. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 123-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29066223009>
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Panapo. <http://www.hechohistorico.com.ar/Archivos/Varios/Como%20hacer%20una%20Tesis%20-%20Carlos%20Sabino.pdf>

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43–64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173–190. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0802_4
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación SECIHTI. (1 de mayo de 2025). *Portal de Consultas del Sistema Nacional de Posgrados (SNI)*. <https://secihti.mx/consultas-snp>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (1 de octubre de 2024). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior SIIES (1 de mayo de 2025). *Estadística sobre la Educación Superior en México*. <https://www.sii.es.unam.mx/nacional.php>
- Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp*, 69. <https://doi.org/10.4000/asp.4774>
- Terán-Gallardo, O. (2011). Nivel de experticia del escritor y su relación con la calidad en la producción de textos escritos en estudiantes y profesores universitarios. *Revista de Psicología*, 1(1), 19-33. <https://repositorio.uvm.cl/items/3ec6c513-88fd-46d1-a95d-46683b0b78ff>
- Universidad La Salle. (2016). *Manual de Tesis y Trabajos de Investigación*. Universidad La Salle, Campus Victoria, Tamaulipas. https://www.lasallevictoria.edu.mx/descargas/alumnos/Manual_de_Tesis_y_Trabajos_de_Inv.pdf