


# El artículo de investigación científica: habilidades requeridas para su escritura en estudiantes de maestría

Carolina Paola Tramallino 

IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional de Rosario  
Rosario, Argentina

Germán Wenceslao Carrera Moreno   
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí  
Manta, Ecuador

## Resumen

El desarrollo de la escritura en la investigación constituye una de las tareas más relevantes en la formación superior, particularmente, el género artículo de investigación científica conlleva desafíos para el investigador novel. El objetivo de este estudio es interpretar las habilidades requeridas para su elaboración en estudiantes de maestría en Educación en Ecuador. En cuanto a la metodología, se encuadra en el paradigma interpretativo a través del método hermenéutico; respecto al instrumento, se aplicaron encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes que participaban de una práctica colaborativa de escritura. Como resultados, se observa un escaso dominio por parte de maestrantes tanto de estrategias argumentativas con las cuales poder asumirse como sujetos investigativos como de recursos metodológicos; además, se evidencia la necesidad de realizar prácticas discursivas situadas desde el inicio de la carrera de posgrado que permitan garantizar la comunicabilidad de la ciencia y el fortalecimiento de revistas del área.

**Palabras clave:** artículo científico; competencias lingüístico-discursivas; escritura académica; estudiantes de posgrado.

## Abstract

**The scientific research article: skills required for writing it in master's students**

The development of research writing is one of the most relevant tasks in higher education,

particularly, the scientific research article genre involves challenges for the novice researcher. The objective of this study is to interpret the skills required for its elaboration in master's degree students in Education in Ecuador. Regarding the methodology, it is framed in the interpretive paradigm through the hermeneutic method; with respect to the instrument, surveys and interviews were applied to students and teachers who participated in a collaborative writing practice. As results, it is observed a scarce mastery by master students of argumentative strategies with which to assume themselves as research subjects as well as of methodological resources; in addition, it is evident the need to carry out discursive practices located from the beginning of the postgraduate career that allow guaranteeing the communicability of science and the strengthening of journals in the area.

**Keywords:** scientific paper; linguistic-discursive skills; academic writing; postgraduate students.

### **Résumé**

#### **L'article de recherche scientifique : capacités rédactionnelles requises des étudiants en master**

Le développement de l'écriture dans le domaine de la recherche est l'une des tâches les plus importantes de l'enseignement supérieur, en particulier le genre de l'article de recherche scientifique pose des défis au chercheur novice. L'objectif de cette étude est d'interpréter les compétences requises pour son élaboration chez les étudiants de maîtrise en éducation en Équateur. Quant à la méthodologie, elle s'inscrit dans le paradigme interprétatif par le biais de la méthode herméneutique ; en ce qui concerne l'instrument, des enquêtes et des entretiens ont été menés auprès d'étudiants et d'enseignants qui ont participé à une pratique d'écriture collaborative. Nous avons constaté que les étudiants en master ne maîtrisaient pas suffisamment les stratégies argumentatives pour s'assumer en tant que sujets de recherche et les ressources méthodologiques ; en outre, il est évident le besoin de mettre en place des pratiques discursives dès le début de la carrière postuniversitaire afin de garantir la communicabilité de la science et le renforcement des revues dans ce domaine

**Mots-clés:** article scientifique; compétences linguistiques-discursives; rédaction académique; étudiants de deuxième cycle.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Carolina Paola Tramallino**

Profesora en Letras y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE); Profesora Adjunta de la cátedra “Lingüística General I” de Letras, UNR. Sus investigaciones se centran en el área de la Lingüística computacional y de la inteligencia artificial con especial interés en las problemáticas relacionadas con la escritura de textos científicos-académicos.

Correo electrónico: tramallino@irice-conicet.gov.ar

### **Germán Wenceslao Carrera Moreno**

Licenciado en Ciencias de la Educación, Magíster en Enseñanza del Idioma Inglés, cursa el Doctorado en Lingüística y Lenguas en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Investigador acreditado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador (SENESCYT); profesor Titular Agregado 3 en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí de Ecuador. Sus investigaciones se centran en la Lingüística Aplicada del Idioma Inglés y en las problemáticas relacionadas con la lectura y escritura de textos científicos-académicos.

Correo electrónico: german.carrera@uleam.edu.ec

## **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Tramallino, C., y Carrera, G. (2024). El artículo de investigación científica: habilidades requeridas para su escritura en estudiantes de maestría. *Lenguaje*, 52(1), e20813361. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.13361>

## INTRODUCCIÓN

Una de las tareas más relevantes de la formación universitaria es la de aportar al desarrollo de procesos de escritura cuyos fines abarcan diversos intereses intelectuales. Dicho tránsito supone la familiarización con formas de textualización o comunicación escrita de prácticas discursivas del ámbito académico, que difieren notablemente de las propias del discurso hablado o de las circunscritas a ámbitos extrauniversitarios. En este sentido, la construcción de artículos de investigación científica (en lo sucesivo AIC) –con sus múltiples mecanismos de regulación de los aspectos formales, de la morfología de la organización textual, del control de la dimensión pragmática, sus intencionalidades comunicativas y de la disposición a nivel enunciativo– hacen que la elaboración de estos se convierta en una práctica o actividad social (Carlino, 2013) cuyo ejercicio amerita un trabajo obligatorio y continuo por parte del productor textual.

Por lo tanto, plasmar un AIC en una revista científica deviene en un arduo trabajo (Ecartot *et al.* 2015; Mardones *et al.* 2022), ya que es el resultado de un proceso primario de investigación de variable duración. Así y todo, su publicación otorgará validez en la comunidad científica en la que se inserta y a la vez brindará reconocimiento a los autores (Bolívar, 2020; Codina y Lopezosa, 2022; Hyland, 2005; Swales, 2004).

Consecuentemente, nos preguntamos: ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades en cuanto al proceso de elaboración de artículos de investigación que exhiben los cursantes de carreras de posgrado? Particularmente, este estudio se propone indagar acerca de los desafíos que encierra su escritura para cursantes de maestría en Educación a punto de finalizar la carrera a la que asisten en una universidad estatal de Ecuador. Lo interesante radica en que el requisito para optar por el título de Magister consiste en lograr la publicación de un artículo de investigación en una revista de la región indizada en catálogos como Latindex y Redalyc. Asimismo, la elaboración de tal contribución debe contar con la supervisión de un tutor, quien, a su vez, es docente de la carrera; por lo tanto, se trata de una revisión colaborativa asimétrica (Padilla, 2019).

Todo AIC tiene dos propósitos: por una parte, patrocinar la existencia de una investigación al constituirse en su reflejo textualizado y por otra, convalidar la legitimación del autor como investigador ante la comunidad científica de un determinado campo disciplinario, tal como plantea Meza (2016). Precisamente, el sentido social e institucional de una maestría es el de generar un capital humano con formación científica, creador de conocimiento y transformador de la realidad social y económica del país. En efecto, los documentos legales ecuatorianos (Ley Orgánica de Educación Superior [LOES], 2010) fomentan e impulsan la producción científica, que debe vehiculizarse y visibilizarse a través del género discursivo artículo de investigación. De hecho, las políticas educativas ecuatorianas proponen la optimización sustancial de la escritura

académica dada la creciente necesidad de mejorar la producción científica nacional, a tono con los avances educativos de cada institución de nivel superior (LOES, 2010).

De este modo, el examinar el proceso de elaboración de los AIC proporcionará información útil que permite diagnosticar las competencias en los estudiantes, lo cual podría traducirse en el paso previo para el diseño de un modelo didáctico que dé cuenta de las dimensiones superestructural, macroestructural, discursiva, pragmática y enunciativa (movidas y pasos retóricos incluidos) que involucra el género discursivo en cuestión. En efecto, el investigador novel debe desarrollar competencias en cada una de estas áreas para convertirse en un investigador consolidado (Fontaines-Ruiz *et al.* 2018).

## **ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Ahora bien, cabe preguntarnos qué es el AIC; en este sentido, encontramos coincidencias teóricas entre diversos investigadores que abordan la temática, entre ellos Day (1998/2005) y Salamanca (2020), quienes aseguran que es un informe escrito y publicado, cuyas propiedades más relevantes refieren al rigor metodológico y epistémico, cualidades propicias para comunicar los resultados de una investigación. Sin embargo, definiciones de esta índole son parcialmente pertinentes, ya que solo abarcan una arista del problema, la que atañe al aspecto metodológico con inclusión de la dimensión epistemológica, en la cual se incorporan las macromovidas retóricas específicas de un AIC.

Por otra parte, lingüistas como Swales (1990), Carlino (2005) y Codina y Lopezosa (2022) apuntan a un profundo proceso alfabetizador, ya que la elaboración de un AIC –y de otros géneros retóricos propios de la ciencia– va más allá del aspecto metodológico, por lo tanto, requiere un aprendizaje de varias dimensiones: lingüísticas, discursivas, pragmáticas y enunciativas, es decir, de prácticas discursivas específicas que complejizan su comunicación.

Por consiguiente, el carácter social, comunitario y convencional de tales prácticas obliga a asumir un enfoque socio-constructivista del aprendizaje del AIC, tal como manifiestan Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Zemelman (2021), quienes insisten en la construcción social –y la ciencia implica una construcción social– del saber a través de la palabra. En efecto, la ciencia con sus rigurosidades metodológicas y supuestos teóricos constituye un modo de pensar, construido no solo por los procesos cognitivos que implican la lectura y escritura, sino también por los intercambios dialógicos con otros miembros de la comunidad discursiva académica. De esta forma, la polifonía discursiva se convierte en el *focus* para comparar ideas, contrargumentar con otros juicios y ampliar afirmaciones: se trata de la membresía, como explica Garfinkel (1967/2006), tan ambicionada por el investigador incipiente para sumarse al conjunto organizado de voces con intereses epistémicos comunes.

Este hecho obliga a la formación en el posgrado de investigadores que puedan contribuir a fortalecer el área de publicaciones periódicas con artículos de calidad en revistas de la región para el área científica correspondiente a educación y a ciencias humanísticas, tanto de Ecuador como de Argentina y de América Latina (Tramallino y San Martín, 2023)

Algunas investigaciones desarrolladas dan cuenta de ciertos nodos problemáticos enfrentados por los productores de textos académicos, específicamente, cuando se trata del género AIC; por una parte, Sabaj (2009) hace alusión a los problemas de redacción: microrredaccionales (ortotipográficos, adecuación léxico-semántica, por ejemplo), macrorredaccionales (pasos y movidas retóricas, entre otros) y metodológicos (inadecuaciones entre objetivo y método). Por otra parte, Rodríguez-Menéndez (2016) estudia el proceso de evaluación y arbitraje para su publicación en revistas indexadas; para ello, organizan sus hallazgos en tres categorías: las metodológicas, las de redacción y las ortográficas.

Asimismo, Caron *et al.* (2020) desarrollan su estudio en torno a las dificultades que presentan estudiantes de posgrado en Salud para elaborar los AIC. Entre sus resultados hallan pocos hábitos de lectura de artículos publicados, conocimientos incipientes de metodología, insuficientes competencias respecto del proceso de redacción y débil dominio de prescriptivas escriturarias. Además, Perdomo y Morales (2022) abordan los errores y las dificultades en la textualización del AIC, para ello emplean dos categorías: las de fondo y las de forma. Las primeras enfocan los inconvenientes en la redacción de las movidas retóricas que corresponden a los resultados y discusión; las segundas incluyen los errores ortográficos y el protocolo referencial.

Además, se emprendió un estudio descriptivo (Tramallino y San Martín, 2023) para indagar las dificultades experimentadas durante el proceso de redacción de artículos de investigación científica de cien estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Estuvo centrado en tres tipos de competencias: escritas, investigativas y digitales. Se encontró que los principales inconvenientes por superar son: la delimitación del tema, la organización de la información, la estructuración del texto y el uso de marcadores discursivos y conectores junto con la escasa competencia en tecnologías digitales escritas. También, se destaca la necesidad de un director de investigación o tutor que oriente el proceso escriturario. Se concluye en la necesidad de diseñar un dispositivo hipermedial dinámico para mejorar los procesos de composición escrita.

En la misma dirección, Pozzo y Rosso (2023) abordan la evaluación y las estrategias didácticas como conceptos centrales en la enseñanza de la escritura en el Posgrado de estudiantes de Maestría, en Argentina, que provienen de distintas áreas. Como propiedad común de las clases observadas, encuentran que hay autoevaluación, ejemplificación con otras producciones y un diálogo didáctico entre docente y estudiantes. En las discusiones exponen como dificultad del alumnado el escaso tiempo para dedicarle a las actividades

de escritura requeridas. Asimismo, resaltan la importancia de sostener espacios colaborativos de escritura para contar con la posibilidad de socializar el conocimiento en las distintas etapas del proceso de enseñanza como una forma de fortalecer la escritura en el posgrado.

Por otra parte, Guerrero y Choís (2019) analizan la relación entre las prácticas de escritura realizadas durante el curso de la Maestría en Educación, modalidad investigación en Colombia y la escritura del trabajo final para acreditar la carrera de posgrado. Encuentran que el estudiantado no logra identificar la relación entre las discusiones teóricas en las clases de los seminarios que forman parte del Programa y los saberes investigativos, es decir, todo lo referente a emprender una investigación.

En la misma línea, diversos estudios realizados con estudiantes de Maestría descubren que los aprendientes no se hallan familiarizados con el género artículo científico (Boillos Pereira y Bereziartua, 2020; Perdomo y Morales, 2022). Esto se debe a un desconocimiento de la superestructura textual, de sus componentes constitutivos o movidas retóricas (resumen, introducción, metodología, entre otras) y de sus respectivos pasos, además de no tener clara la intencionalidad comunicativa de cada una de estas secciones (Doury y Plantin, 2016; Swales, 2004 y Hyland, 2005). En efecto, desconocer dichos aspectos impide, por parte del productor textual, hacer una representación esquemática del género (Van Dijk, 2000) que facilite el proceso de textualización de manera fluida y cohesiva (Jarpa, 2016; Sologuren y Venegas, 2021). Por ello, es muy frecuente encontrar en los artículos de estudiantes de posgrado confusiones a la hora de redactar el resumen y la introducción (Ochoa y Cueva *et al.* 2020). En efecto, el orden secuencial no cumple con los pasos retóricos que le son inherentes; esta misma dificultad se aprecia en las conclusiones, sección en la que los autores redactan argumentos sin dar cuenta de los objetivos investigativos y de la metodología (Fuentes, 2013; Sabaj, 2011).

Para resumir, hay toda una amplia gama de procesos cognitivos, metacognitivos, lingüístico-textuales, pragmáticos, enunciativos y epistémicos por controlar, en tanto condición para un adecuado proceso escriturario del AIC.

## **METODOLOGÍA Y MATERIALES**

La investigación tiene como objeto relevar las principales dificultades en el camino hacia la elaboración colaborativa de un artículo de investigación científica a través de las voces de los propios autores. Para analizar dicho proceso de escritura colaborativa se elige una investigación de carácter mixto, con instrumentos cuantitativos y cualitativos, que está enmarcada en el paradigma interpretativo y cuya intencionalidad se basa en interpretar las dificultades y los logros en el desarrollo de una práctica situada de escritura por cursantes de la maestría al momento de elaborar los artículos científicos producto de sus investigaciones. Para esto, en primer lugar, recurre al instrumento encuesta, esta es voluntaria y está compuesta por nueve preguntas, la mayoría de elección múltiple y una

pregunta abierta a través de un formulario de Google que es compartido vía correo electrónico. Dichas respuestas se codifican como P (participante) y un número (del 1 al 25) de acuerdo al orden en que fueron recibidos los formularios. En segundo lugar, se elige, además, el instrumento entrevista semiestructurada como técnica de recogida, ya que representa una herramienta útil para conocer las intencionalidades, creencias y pensamientos del actor social (Rusque, 2007). En este sentido, posee la cualidad de ser flexible y abierta. La entrevista se sustenta en una guía conformada por cinco preguntas orientadoras, conectadas con la experiencia personal de cada cursante y de los docentes tutores, sobre la investigación y la redacción del AIC. Para ello, se eligieron seis participantes de cada grupo de forma aleatoria y voluntaria. Los fragmentos de estas respuestas se codifican como EE (entrevista a estudiante) y ET (entrevista a tutor).

Una vez recabados los datos, el estudio se ubicó en el paradigma interpretativo y se orientó por el método hermenéutico, con diseño descriptivo-interpretativo, ya que es a partir del discurso que el investigador reconstruye el sentido y el significado que los sujetos otorgan a sus experiencias escriturarias. Cabe aclarar que este paradigma, de corte antropológico, se centra en el actor social, en sus subjetividades y formas particulares de ver el mundo de vida (Leal, 2009), en tanto consideración de la realidad como un fenómeno múltiple y holístico.

### **Contextualización e informantes**

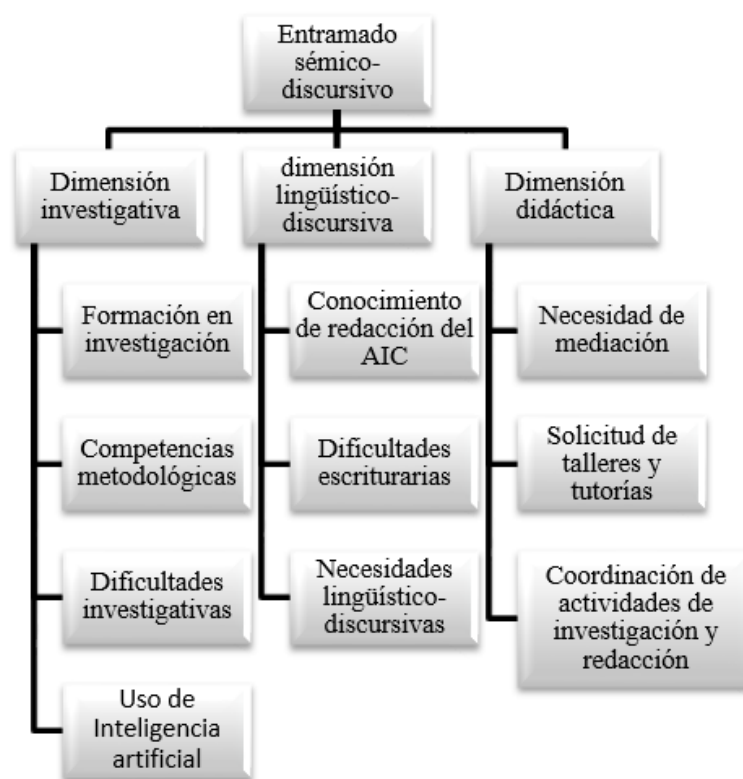
El escenario de esta experiencia es una universidad de Ecuador, institución de educación superior pública y laica que cuenta con casi cuarenta años de permanencia y en la actualidad está conformada por dieciocho facultades. Una de esas casas de estudio es la Facultad de Educación, en la cual se dicta la maestría que es objeto de esta investigación. En cuanto al grupo que representa la población de estudio, está constituido por un grupo de veinticinco profesionales de la educación mención lingüística y literatura, quienes ejercen como docentes en institutos públicos y privados de educación básica general y de bachillerato. Sus edades van desde los 25 a los 40 años, trece de ellos declaran sexo femenino y doce, masculino. En el grupo de participantes docentes que está conformado por doce profesores y profesoras, la mayoría (10) posee título de Magister y apenas dos de Doctor/a y solo cuatro son docentes- investigadores/as.

A partir de la interpretación de las categorías develadas en el proceso de categorización, se configuraron tres dimensiones abarcadoras o macrounidades hermenéuticas. Estas refieren a un ámbito nocional-epistemológico propio de una ciencia o disciplina, en este caso, la lingüística, con algunas de sus ramas (pragmática, lingüística textual, entre otras) junto con la metodología de la investigación científica y la epistemología. Dichas esferas surgen del entramado semántico manifestado en los discursos de los estudiantes que participan de la experiencia. Para dar cuenta de esto, se diseña una red semántica (González *et al.*, 2018) que organiza las tres dimensiones



referidas anteriormente: a) la investigativa, que incorpora categorías como formación en investigación, competencias metodológicas, dificultades investigativas y empleo de herramientas generativas de inteligencia artificial; b) la lingüístico-discursiva, que incluye conocimientos de redacción del AIC, dificultades escriturarias y necesidades lingüístico-discursivas; y c) la didáctica, apoyada en la mediación docente, tutorías, talleres, escritura colaborativa, coordinación de actividades de investigación y de redacción.

La figura 1 muestra la red semántica dispuesta en nodos dimensionales derivados de las representaciones semánticas categoriales.



**Figura 1.** Red semántica emergente y sus nodos dimensionales

Fuente: elaboración propia

### **Caracterización de las dimensiones hermenéuticas**

Este apartado presenta el conjunto de rasgos que se destacan en cada una de las dimensiones facilitadoras de la interpretación de los resultados.

En cuanto al dominio investigativo, incorpora los formatos sistemáticos y rigurosos definitorios del periplo metodológico que se debe transitar en la indagación, para alcanzar los objetivos propuestos por el investigador. Esta dimensión impulsa la comprensión y el conocimiento de la realidad de una manera científica (Rivas, 2017). Comprende la definición de la naturaleza de la investigación (cuantitativa, cualitativa o

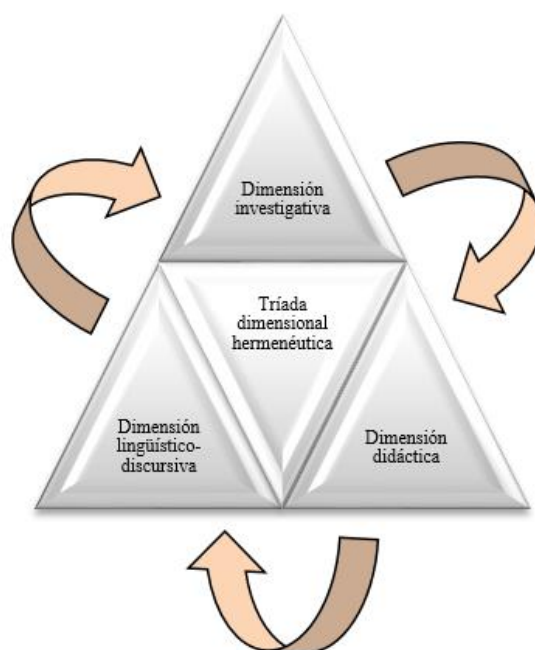
mixta), el paradigma, el método, las técnicas de recogida y análisis de la información y los criterios de cientificidad que la respaldan (Durán y Casteblanco, 2015).

La dimensión lingüístico-discursiva representa una amalgama de competencias entre lo propiamente lingüístico, lo que tiene que ver con el ordenamiento sintagmático-textual y lo discursivo. Alude al conjunto de protocolos necesarios para otorgar funcionalidad discursiva e intencionalidad comunicativa al texto. Incorpora aspectos relacionados con la superestructura textual del AIC, la cohesión microestructural, las movidas y pasos retóricos, la macroestructura semántica y el uso del metalenguaje disciplinario, entre otras competencias.

La tercera dimensión, que es la didáctica, incluye las estrategias y recursos pedagógicos empleados por los docentes de la maestría para promover y desarrollar competencias necesarias para la elaboración de los AIC.

Las tres dimensiones configuran una tríada interrelacionada que se complementa. Así, la dimensión investigativa representa un paso previo para desarrollar y textualizar el AIC; por su parte, esta comunicación apela a la dimensión lingüístico-discursiva en tanto recurso para plasmar el macrodiscurso científico.

La figura 2 muestra la relación entre las tres dimensiones acotadas.



**Figura 2.** *Tríada dimensional hermenéutica*

Fuente: elaboración propia.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A continuación, se explicitarán los hallazgos surgidos del proceso hermenéutico aplicado a cada una de las tres dimensiones.

### **Dimensión investigativa**

Esta dimensión alcanza justificación en tanto se entiende como el soporte del cual se nutre primeramente el AIC. De acuerdo con Day (1998/2005), este género discursivo académico externaliza un reporte público del resultado investigativo alcanzado. De modo tal que el uso ordenado y riguroso de la metodología, la sistematización de su lógica interna y el cumplimiento de sus objetivos garantiza metas escriturarias satisfactorias. Por lo tanto, conocer la naturaleza y el proceso de desarrollo secuencial de la indagación repercute favorablemente en la adecuación de la textualización.

Esta dimensión comprende competencias investigativas entendidas como un abanico de “conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas” que capacitan al estudiantado para desarrollar investigaciones científicas exitosas (Yangali *et al.*, 2020, p. 1163). Además, se divide en dos grandes ramificaciones: a) búsqueda de información y b) capacidades escriturarias científicas (Valderrama y Torres, 2018). Tal afirmación ratifica que no es suficiente poseer estas competencias; es necesario, incluso, poseer herramientas discursivas y pragmático-lingüísticas propias de la disciplina por investigar, ya que en esta confluyen comunidades discursivas con un metalenguaje particular, que se debe dominar (Bolívar, 2020; Carlino, 2005).

Como resultados, los entrevistados coinciden en aseverar que no se encuentran preparados académicamente en investigación para enfrentar el proceso de indagación científica. Solo un pequeño porcentaje, el 7 %, asegura contar con las competencias requeridas para tal fin. Algunas declaraciones que respaldan este primer hallazgo son: “desconocía muchos aspectos del proceso de investigación” (EE1); “me di cuenta realmente que no estaba preparado para iniciar la investigación” (EE3); “sentí mucha inseguridad para iniciar la investigación, porque no contaba con el conocimiento necesario” (EE4); “me sentí poco preparada, lo cual generaba en mí ansiedad para cumplir con este reto” (EE2).

Las respuestas evidencian un punto en común: la insuficiente preparación a nivel investigativo. Según los informantes, en la maestría no se han consolidado sus competencias teórico-metodológicas. Este hallazgo coincide con los resultados de las investigaciones desarrolladas por Perdomo y Morales (2022), quienes confirman la casi inexistente formación metodológica en estudiantes tanto de pregrado, como de posgrado. Caron *et al.* (2020) son enfáticos al asegurar que los cursantes de carreras de maestría o doctorado poseen solo información elemental acerca de la metodología de la investigación científica. Se impone, en consecuencia, la urgencia de consolidar la atención didáctica en esta área de conocimiento. En correspondencia con lo establecido en la LOES

(2010), se debe priorizar la formación de la mayor cantidad de investigadores que el país exige. A nivel local e institucional las competencias en investigación son imprescindibles para encarar un trabajo riguroso y sistemático para optar al título de *Magister Scientiarum*. En efecto, la UNESCO (2018) reconoce el esfuerzo del Estado ecuatoriano para impulsar acciones transformadoras de la educación de cuarto nivel, en aras de desarrollar la investigación y la formación cualitativa del egresado. En la misma línea, Escobar (2022) destaca la significatividad del crecimiento del número de profesores con título de doctor y su repercusión a nivel investigativo. No obstante, los esfuerzos y las políticas iniciadas en Ecuador para estar a la vanguardia en la generación de saberes y aporte al conocimiento desde el nivel educativo superior, en los *rankings* internacionales las universidades ecuatorianas ocupan lugares poco privilegiados; una muestra de esto es el puesto que obtuvo la mejor institución universitaria ecuatoriana en el año 2023 que se ubica en el número 1564 según el Ranking Web de Universidades (2023).

El segundo hallazgo de la dimensión investigativa describe dificultades de naturaleza metodológica que deben enfrentar los maestrantes para desarrollar su estudio. Las respuestas son diversas y comprenden muchas categorías; por ejemplo, desconocimiento de los paradigmas de investigación, del método adecuado a su intencionalidad indagatoria, del marco conceptual/teórico pertinente; ausencia de competencias para procesar y analizar la información recabada, débiles estrategias para textualizar protocolos conclusivos de la investigación. Asimismo, subrayan la insuficiencia del tiempo administrado por la universidad para desarrollar el proyecto investigativo de la siguiente manera: “no entiendo qué es un paradigma de investigación” (EE1); “después de que apliqué la entrevista y tabulé los datos no supe qué hacer con ellos” (EE5); “no sabía interpretar los datos recogidos” (EE3); “el tiempo fue muy corto para desarrollar en profundidad la investigación” (EE2). Una muestra de esto es que solo la tercera parte de los encuestados, apenas el 36 %, admite haber finalizado la investigación antes de comenzar a escribir el artículo.

En cuanto a la elección del tema para el proyecto y como respuesta a la pregunta sobre la forma en que habían llegado a él, solo el 36 % admitió estar interesado/a, casi la mitad, el 48 % no tenía interés ni había trabajado anteriormente con esa problemática y se acercaron por indicación del tutor o bien porque surgió en algún seminario de los cursados o a través de la lectura de bibliografía. En este sentido, se indagó acerca del uso de herramientas de inteligencia artificial para poder localizar referencias bibliográficas y fuentes pertinentes para el tema elegido. Precisamente, Carrillo Cruz *et al.*, (2023) analizan la incorporación de este tipo de herramientas generativas en la elaboración de artículos científicos por estudiantes de universidades públicas y privadas de Colombia; concluyen que estos exhiben desconocimiento de mecánicas investigativas y una necesidad de consolidar procesos de publicación. Con respecto a los resultados, encuentran que la incorporación de la inteligencia artificial significó una oportunidad para aprovechar los tiempos en las tareas derivadas del proceso y que más de la mitad

de los usuarios pudieron finalizar y publicar sus artículos en revistas indizadas. En contraposición a esto, las respuestas de los maestrandos de la universidad ecuatoriana indican que una gran mayoría, el 80 %, no obtuvo ayuda por este medio.

Otra de las conclusiones que se encuentra solapada con el proceso escriturario del AIC hace referencia a que un reducido grupo de estudiantes admite haber iniciado la redacción de su artículo una vez finalizada la investigación. Frente a la pregunta sobre si la habían concluido antes de comenzar la escritura del artículo, el 64 % responde negativamente, la mayoría solo tenía una vaga idea sobre la temática y el resto no sabía sobre qué investigar o bien tuvo que modificar el tema que había elegido en primera instancia.

Este hallazgo da cuenta del desconocimiento acerca de la secuenciación estandarizada que debe seguir toda producción investigativa: indagación y divulgación-publicación de resultados para efectos de su legitimación científica (Day, 1998/2005; Zuluaga, 2017). Las aseveraciones de los encuestados están en línea con los planteamientos de Murillo *et al.* (2017), quienes explican la vinculación directa entre la investigación y el artículo científico, este último como resultado de la primera.

Dicha cuestión sobre lo dificultoso que resulta escoger el tema por investigar, descubrir las áreas de vacancia bibliográfica y la ausencia de estrategias argumentativas para justificar la relevancia del problema de investigación es propia de ingresantes de carreras de maestría, según afirma Pulido (2017).

A su vez, este tópico está relacionado con los resultados del segundo hallazgo, pues denota la ausencia de prácticas de lectura y escritura situadas para alcanzar estas competencias investigativas. De allí que sea imprescindible para el autor de un AIC conocer la lógica subyacente de la investigación (Codina y Lopezosa, 2022), ya que garantiza un discurso científico claro y coherente, requisito esencial para ser reconocido como investigador en una comunidad científica.

Como explica Padilla (2019, p. 90), quien aborda la cuestión de la escritura de tesis en estudiantes de doctorado, los estudiantes de posgrado “se mueven entre dos fuerzas en tensión constante: una fuerza retrospectiva, vinculada con las trayectorias académicas previas, y una fuerza prospectiva, relacionada con las exigencias de la comunidad disciplinar a la que aspiran ingresar”.

### **Dimensión hermenéutica lingüístico-discursiva**

En torno a la preparación académica para textualizar el AIC las respuestas de los entrevistados exhiben que no se sienten lo suficientemente competentes para abordar la elaboración de este tipo de género. De manera ilustrativa, se presentan algunas de las afirmaciones registradas: “no desarrollé las competencias que necesito para escribir textos académicos” (EE1); “no conocía las fases del proceso de escritura de un artículo de investigación científica” (EE5); “poseo nociones muy vagas del procedimiento para desarrollar el avance de un

artículo" (EE3). Estos juicios ratifican la afirmación de Caron *et al.* (2020) y Perdomo y Morales (2022), quienes concluyen que los estudiantes carecen de competencias para redactar el informe de investigación y para seguir las prescripciones formales de los géneros académicos.

Otro elemento de interés en esta dimensión fue aportado en un estudio anterior (Tramallino y San Martín, 2023), que arrojó que el mayor inconveniente que deben superar los cursantes de posgrado es la capacidad de organizar adecuadamente la información: el 56 % de sus encuestados manifiesta esta dificultad. También, carecen de vocabulario especializado, experimentan dudas al citar y referenciar, y desconocen las características del género discursivo AIC.

La comparación entre carencias de habilidades investigativas y carencias de textualización del AIC indica que este último aspecto parecería tener más peso que el primero. En efecto, la autoevaluación de los cursantes refiere escasas herramientas en el proceso de escritura con respecto al proceso de investigación. Sin embargo, toda indagación exige su comunicabilidad y genera un discurso científico; dicho en otras palabras, no hay producción científica si no hay un texto que respalde tal discurso (Bolívar, 2020).

Así y todo, los estudiantes de la maestría que manifiestan tener información acerca de los protocolos de redacción y sus normativas son muchos menos en cantidad que aquellos que afirman conocer la metódica investigativa. En sintonía con este resultado, Bastiani *et al.* (2022) explican que:

Entre un 80 % de los que egresan no se titulan porque no pueden escribir un texto académico en la tesis y para el caso de los estudiantes de posgrado el problema continúa, porque no solo son aspectos gramaticales, ortográficos, semánticos y sintácticos, sino también existen comportamientos cognitivos de estructuración y de articulación de mayor calado en la construcción de artículos de investigación, capítulos de libros y tesis (pp.95-96).

Lo planteado por Bastiani *et al.* (2022) refiere a lo que Carlino (2005, 2013), Navarro (2019) y Cassany (2008) denominan alfabetización académica, aludiendo a la necesidad de ofrecer recursos supralingüísticos, enunciativos, de textualización y discursivos con los cuales se brinda al estudiante herramientas para recurrir a recursos retóricos pertinentes, para asumir los diversos procesos de escritura en su discurrir universitario, según exigencias de las distintas comunidades discursivas científicas a las cuales pretenden pertenecer.

En síntesis, el análisis indica que las dificultades experimentadas por los estudiantes en su proceso de redacción dan cuenta de la ausencia de contenidos alusivos a las distintas formas de abordar la enseñanza en cuanto a lectura y escritura del artículo de investigación científica, a su estructura textual y sus elementos constitutivos. Además,

señalan escasas competencias para redactar la sección referida a la introducción, insuficientes habilidades para elaborar los resultados y su discusión, y el desconocimiento de los movimientos retóricos, incluso, la ausencia de estrategias argumentativas para componer las conclusiones.

El análisis demuestra la complejidad del proceso de producción de este género discursivo, en coincidencia con las conclusiones de Sabaj (2009). Podemos observarlo en las respuestas formuladas por los estudiantes en las que los elementos coincidentes y más significativos son: desconocimiento de las diversas maneras de redactar el AIC, así como también su superestructura textual y la falta de competencias para organizar y disponer de los movimientos retóricos y los pasos propios de la introducción y la discusión. Como explica Sánchez-Upegui (2012), este saber es fundamental a la hora de organizar un discurso científico, ya que se tiene clara la intencionalidad comunicativa global del género y de cada una de sus movidas retóricas o segmentos textuales y sus correspondientes pasos. En este sentido, el productor de un AIC requiere de tres tipos de estrategias: generales de redacción, estrategias de conocimientos disciplinarios, tanto epistemológicas como metodológicas, y estrategias relativas al género discursivo en cuestión (Sabaj, 2011).

El conjunto de aspectos mencionados en el párrafo anterior se conoce como competencia discursiva (Mesias, 2018), refiere a un conjunto de habilidades y saberes facultativos para desarrollar, textualizar y organizar el discurso científico, según una determinada intencionalidad comunicativa ajustada al género discursivo; de allí la pertinencia de alfabetizar en discursos académicos y en sus respectivos géneros a los estudiantes de maestría (Fontaines-Ruiz *et al.*, 2018).

### **Dimensión hermenéutica didáctica**

Centrados en las opiniones ofrecidas por el estudiantado en torno a propuestas para mejorar el proceso de composición del artículo de investigación, los resultados dan cuenta de la dimensión didáctica por dos razones: a) las respuestas giran en torno a un elemento reiterativo en casi todos los estudiantes: el factor tiempo como recurso prioritario para realizar con mayor profundidad tanto la investigación como su comunicabilidad. Tal como explican Mardones *et al.* (2022), el proceso de escritura académica representa un desafío para estudiantes de posgrado y, por lo tanto, el desarrollo de competencias de redacción exige un mediador o tutor que logre equilibrar lo teórico con lo práctico. Al respecto, Ticse *et al.* (2014) afirman que es imprescindible la asesoría de un escritor experto en tanto mediador que favorezca la elaboración de documentos académicos propios del género. En esta misma línea, subrayamos que la ausencia de un director de investigación acarrea la no prosecución de los estudios universitarios y la imposibilidad de comunicar los resultados de sus estudios (Tramallino

y San Martín, 2023). En coincidencia, encontramos que apenas el 8 % de los estudiantes relata que fue ayudado por el tutor a elegir el tema de investigación.

Por su parte, los cursantes de la maestría solicitan talleres, tutorías y métodos innovadores para la enseñanza de la escritura académica; por otra parte, admiten que las prácticas de escritura deben iniciarse en los primeros semestres de la carrera. Asimismo, requieren de la coordinación de las actividades entre tutores de investigación y de redacción académica. En coincidencia con esto, Guerrero y Chois (2019) indican como principal cuestión por resolver el ejecutar los planes trazados en cuanto a los géneros académicos y a los ejercicios de escritura en las clases; identifican una tensión entre las voces de estudiantes de Maestría en Educación y sus docentes respecto a la relación entre las consignas de los seminarios y la elaboración del trabajo que deben presentar para optar por el título de Posgrado. A su vez, Wainerman y Sautu (2001) aseveran que teoría y metodología deben enseñarse de forma conjunta y dan consejos dirigidos a los docentes de carreras de Posgrado sugiriéndoles que exijan, por ejemplo, en sus materias o seminarios la elaboración de informes, que estos incluyan el procesamiento de datos primarios de investigación, que elaboren gráficos y que luego publiquen esos resultados. Para estas investigadoras, quienes analizan el fracaso de la formación de investigadores en ciencias sociales, la clave se encuentra en que la única forma de aprender a investigar es insertándose dentro de un equipo de investigación dirigido por un “maestro/a”, ya que hay “algo” difícil de transmitir que radica en el oficio de investigar.

En resumen, tal textualización debe entenderse como un constructo funcional de triple faz epistémica: una primera faceta, entendida como la resultante de procesos de formación y estructuración de dimensiones representacionales (Murcia *et al.*, 2016) alusivas al universo disciplinario específico en los cuales está imbuido el aspirante a *Magister Scientiarum*; una segunda faceta, inserta en la exteriorización del *summum* formativo derivado de la experiencia estudiantil universitaria de cuarto nivel. Por último, una tercera dimensión, que es la adscripción definitiva a las identidades, membresía, según Garfinkel, 1967/2006) patrocinadas por los mundos de vida organizados en comunidades discursivas académicas, tal cual lo expresa Chacón y Chapetón (2018).

Un segundo aspecto evidencia que los cursantes de maestría, generalmente, son investigadores noveles sin membresía en la comunidad discursiva (Fontaines-Ruiz *et al.*, 2018); por lo tanto, no logran dominar en su totalidad el metalenguaje de la disciplina científica en la cual se circunscribe el objeto de estudio (Carlino, 2013). Estos problemas devienen en la dificultad para trazar de manera eficiente un artículo que sea consistente de forma epistemológica, metodológica, lingüística y discursiva. Igualmente, como manifiesta Lomas (1999), el autor debe tener claro a quién se dirige, saber las ideas que va a formular en términos del metalenguaje disciplinario y metodológico; además, es necesario que ajuste el texto a la normativa requerida por las distintas revistas indexadas. Como afirman Codina y Lopezosa (2022), la ausencia de estos conocimientos y



competencias afecta la producción del discurso e impide validar el producto académico en la comunidad científica.

En este sentido, Bolívar (2020) considera la incorporación de lingüistas al proceso de formación de investigadores noveles. En efecto, el control y dominio del metalenguaje necesario para la enseñanza de la dimensión lingüístico-discursiva los facultan para generar las condiciones de aprendizaje específico de la redacción académica, es decir, la organización superestructural del material, con apoyo de la macroestructura semántica (Van Dijk, 2000); sus elementos cohesivos; la coherencia textual interna; las macromovidas retóricas pertinentes, sus movidas y los pasos correspondientes que definen con precisión cada uno de los segmentos discursivos de un AIC (Sánchez-Upegui, 2011).

Por su parte, los tutores encargados de guiar la confección del artículo derivado de la investigación manifiestan que la experiencia de transitar el proceso de escritura fue *“Honestamente tediosa, y sin un punto de partida claro”* (ET1), en cuanto a la principal dificultad, señalan: *“Trabajar en destiempo (fines de semana y otros días fuera de horario), comprometer a los estudiantes para lograr avances”* (ET1); *“la falta de experiencia de los maestrantes en la escritura académica”* (ET4); *“la búsqueda de la revista e información pertinente para el eje temático seleccionado”* (ET3).

En lo que respecta a la dinámica de trabajo durante el proceso de escritura, encontramos que: *“Yo revisé avances, guié las rutas a seguir; procuré que el maestrante comprendiera los pasos a seguir, (...) al final, yo contribuí a potenciar el artículo en aspectos de estilo, citas clave y argumentación en conclusiones”* (ET4).

*“El proceso lo realizamos de dos maneras, la primera de forma síncrona en las reuniones establecidas en que se realizaba las lecturas de los avances y los correctivos necesarios, y la segunda en actividades autónomas, en la que el estudiante publicaba su avance en el repositorio de OneDrive en el que se realizaban los comentarios de lo redactado y luego, era socializado en la siguiente tutoría”* (ET5).

*“...buscando canales y vías de comunicación; cargaban los escritos previamente al drive, procedía a revisar y luego, nos reuníamos para las tutorías”* (ET3).

*“...se iba revisando de acuerdo al avance del estudiante y en ese momento se daban sugerencias de cambio para ir mejorando el trabajo”* (ET6).

Por lo tanto, descubrimos que no existió una práctica plena de escritura colaborativa, es decir, no se produjo una interacción simultánea o una redacción conjunta en el mismo documento electrónico, sino que los avances de los maestrantes eran leídos y revisados de forma asincrónica por el docente o bien, se utilizaban los espacios de consulta para conversar acerca de las correcciones y luego, el estudiante trabajaba solo/a y volvía a reescribir el artículo: *“se dieron, al menos, cuatro rondas de revisión”* (ET4).

## CONCLUSIONES

Como conclusión, obtuvimos que en relación con la dimensión correspondiente a las habilidades lingüístico-discursivas, resulta insuficiente la formación para la escritura académica que han recibido los estudiantes tanto en sus carreras de grado como en la maestría que se encuentran finalizando. Dicha carencia dificulta la organización de la estructura textual del artículo científico y de los propósitos comunicativos de cada una de las secciones de este. Asimismo, tampoco se percibe un dominio de las estrategias argumentativas que les permita asumirse como sujetos investigativos. Consideramos que dichos dominios deben atenderse en la enseñanza y en la formación de estudiantes de posgrado de forma transversal al campo disciplinario correspondiente. No se puede deslindar la enseñanza del método científico de la teoría y de las corrientes teóricas de los paradigmas científicos en los cuales se sustentan, por el contrario, cada seminario debe nutrirse de técnicas y ejemplos de investigación a partir de la lectura y escritura contextualizada, a través del ejercicio de prácticas situadas, de modo tal que la metodología y la alfabetización académica se enseñe de forma integral.

Se perciben, además, problemas concernientes a la disposición de los contenidos específicos en la malla curricular de la carrera que es objeto de este estudio: la revisión, el análisis y las prácticas de textualización del AIC se ubican al final del curso de la maestría, dejando escaso tiempo para realizar las prácticas de escritura de borradores, revisiones y para el análisis de los datos que exige todo proceso investigativo.

No obstante, la complejidad de la alfabetización académica requiere una mayor intervención institucional a nivel de posgrado a través de políticas claras que prioricen la formación de capital humano en investigación y producción intelectual de corte científico. Por añadidura, el análisis de las respuestas devela la necesidad de atención de un componente didáctico en la formación de los investigadores noveles, esta demanda surge de las propias voces de los estudiantes, quienes señalan falencias pedagógicas en el cuerpo docente de la maestría.

Otra cuestión, que se deslinda de lo expuesto anteriormente, es que no hubo una práctica de escritura colaborativa per se, sino que el modo de trabajar consistió en que los docentes-tutores revisaban los textos y realizaban comentarios y correcciones que eran discutidas de forma sincrónica a través de video conferencias pero no tuvo lugar la interacción de forma simultánea en el documento digital.

Como proyección, creemos que esta investigación puede sentar las bases para configurar un protocolo del género abordado que detalle las movidas retóricas con sus respectivos pasos y que incluya la información y las estrategias pertinentes a cada uno de ellos (resumen, introducción, metodología y métodos, discusión, conclusiones). Dicho formato podría servir como recurso didáctico para las clases y asesorías universitarias de maestría y de otros niveles educativos superiores. Además, las inferencias del presente

estudio podrían servir como recurso de apalancamiento institucional destinado a carreras de posgrado del área de Educación, entre otras ciencias humanísticas, e indicarían los lineamientos de producción textual científica, lo cual podría favorecer las prácticas situadas de escritura en el ámbito del posgrado.

Por todo lo expuesto, sostenemos que la única forma de aprender a investigar es, precisamente, investigando, y para ello es imprescindible la orientación y tutoría de un experto que guíe y acompañe las primeras prácticas situadas de escritura. Se observa que el acompañamiento de la figura del tutor o tutora en esta experiencia de evaluación o acreditación del título de magíster no alcanzó para que la práctica tuviera éxito. Hallamos que la colaboración en el proceso excede el dominio puramente discursivo, ya que la experticia abarca desde la elección del tema y la localización de bibliografía pertinente y específica hasta la búsqueda de la revista adecuada, pasando por la estructuración del artículo con la concerniente organización de la información en las diferentes secciones.

En atención a la dimensión didáctica, se observa un incipiente apoyo institucional en los estudios de posgrado bajo la forma de tutorías, mentorías y mediación de expertos o material bibliográfico ad hoc para los investigadores noveles. Tal acompañamiento representa una oportunidad de desarrollo de competencias investigativas y lingüístico-discursivas que resultan esenciales para la difusión y divulgación del conocimiento científico. Sin embargo, todavía hay que trabajar en la supervisión de la práctica colaborativa para promover una escritura académica en conjunto. La ejecución plena de tales iniciativas constituye, aún, uno de los grandes desafíos de las universidades ecuatorianas y, también, de América Latina.

## REFERENCIAS

- Asamblea Nacional de Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento No. 298. [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010\\_leyeducacionsuperior\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_leyeducacionsuperior_ecu.pdf)
- Bastiani, J., Montejó, O., Gómez, D., y Roldán, J. (2022). Elaboración de artículos científicos con estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, en Chiapas, México. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, (25), 91-107. [http://www.revistaraes.net/revistas/raes25\\_dos6.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes25_dos6.pdf)
- Boillos Pereira, M., y Bereziartua, G. (2020). Propuesta didáctica para una primera aproximación a la escritura del artículo científico en euskera. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 26-47. <https://doi.org/10.21814/rpe.19418>
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en Educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, XLI, 222-250. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Caron Estrada, R., Mattos Navarro, P., y Barboza Meca, J. (2020). Dificultades para la elaboración de artículos de investigación científica en estudiantes de posgrado en salud. *Educación Médica Superior*, 34(3), e1624. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412020000300002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300002)
- Caron Estrada, R., Mattos Navarro, P., & Barboza Meca, Joshuan Jordano. (2020). Dificultades para la elaboración de artículos de investigación científica en estudiantes de posgrado en salud. *Educación Médica Superior*, 34(3), . Epub 30 de octubre de 2020. Recuperado en 13 de junio de 2024, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412020000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300002&lng=es&tlng=es).
- Carrillo Cruz, C. E., Herrera Barragan, V. A., y Cortes Serrato, J. N. (2023). Inteligencia Artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 4604-4620. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7304](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7304)
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Chacón, A., y Chapetón, C. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas. *Tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la Universidad. Signo y Pensamiento*, 37(73),

- <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Codina, L., y Lopezosa, C. (2022). *Escritura de artículos científicos: estructura, redacción, fases y publicación*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Barcelona: DigiDoc Research Group  
[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/55062/Codina\\_dig\\_reda.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/55062/Codina_dig_reda.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. (M. Saénz, trad.). Organización Panamericana de la Salud. (Traducción de la 5ta edición original publicada en 1998).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2da. ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895516>
- D'Olivares, N. y Castebianco C. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 3(1-2), 24-34. <https://doi.org/10.22209/rhs.v3n1.2a04>
- Ecarnot, F., Seronde, M., Chopard, R. Schiele, F., y Meneveau, N. (2015). Writing a scientific article: A step-by-step guide for beginners. *European Geriatric Medicine*, 6(6), 573-579. <https://doi.org/10.1016/j.eurger.2015.08.005>
- Escobar, C. (2022). Doctores, incentivos de titulación e impacto en la investigación: Un panorama general de los profesores con doctorado en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 000528. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.8>
- Fontaines-Ruiz, T., Carhuachín, A., Zenteno, F. y Tusa, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación XXVII*, (53), 107-127. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- Fuentes, M. (2013). Las conclusiones de los artículos de investigación en Historia. *Revista Literatura y Lingüística*, (28), 215-232. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112013000200012>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. (H. Pérez, trad.). Anthropos. (Obra original publicada en 1967)
- González, A., García, T., Soltero, R., Correa, F., y Reynoso, O. (2018). Una reflexión metodológica sobre el método de importancia-frecuencia y las redes semánticas naturales en el estudio de las representaciones sociales. *Revista de Educación y Desarrollo*, (46), 23-32.  
<http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/1111>
- Guerrero Jiménez, H. I., & Chois Lenis, P. M. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47(1), 120-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094>

- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. Continuum.
- Jarpa, M. (2016). La resolución de problema como género académico evaluativo: Organización retórica y uso de artefactos multimodales. *Revista Signos*, 49(92), 350-376. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000300005>
- Leal Gutiérrez, J. (2009). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. (2da ed.). Azul Intenso.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (2da. ed.). Paidós.
- Mardones, T., Alarcón, M., y Santibáñez, M. (2022). Percepciones sobre retroalimentación remota para la escritura académica de estudiantes de postgrado. Un estudio de caso. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 62(2), 256-274. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1421>
- Mesias, M. (2018). *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas-textuales en estudiantes universitarios*, Callao, 2018. [Tesis Doctoral]. Universidad de San Martín de Porres, Perú. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4131>
- Meza, P. (2017). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27(1), 152-164. <https://doi.org/10.15443/RL2711>
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 57, 257-274. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), e2019350201. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Ochoa, A. y Cueva, A. (2020). La categoría “problema” en las tesis de educación, vista desde la perspectiva de las movidas retóricas. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 90-106. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.6>
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 6(11), 86–115. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Perdomo, B. y Morales, O. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

- Pozzo, M. I. y Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Folios*, (58), 56-74. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16014>
- Pulido, J. (2017). Nivel de dominio de las competencias investigativas de los aspirantes a ingresar al postgrado de la UPEL-IMP. *Boletín Redipe*, 6(1), 113-126. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/182>
- Ranking Web de Universidades (2023). Ranking de universidades de Ecuador. [https://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Ecuador](https://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Ecuador)
- Rivas, F. (2017). La importancia de la Divulgación Científica en la investigación. *Sapienza Organizacional*, 4(8), 241-244. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553056607011>
- Rodríguez-Menéndez, M. (2016). Problemas frecuentes en la redacción de artículos científicos. *EduSol*, 16(57), 137-147. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753137028/475753137028.pdf>
- Rusque, A. (2007). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. *Vadell Hermanos*.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342009000100006](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000100006)
- Sabaj Meruane, O., Toro Trengove, P., y Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, (24), 245-271. <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.11>
- Salamanca, O. (2020). Cómo escribir un artículo científico. *CES Medicina*, 34(2), 169-176. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.34.2.9>
- Sánchez Upegui, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del norte Fundación Universitaria.
- Sánchez Upegui, A. (2012). *Estructuras para textos académico-investigativos: artículos, capítulos y manuscritos*. Católica del norte Fundación Universitaria.
- Sologuren, E. y Venegas, R. (2021). Entonces ¿cómo lo describo? modelo retórico discursivo del género informe de proyecto en español: una aproximación a la escritura académica en ingeniería civil. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202153368>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (M. H. Long and J. C. Richards, Eds.). Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
- Ticse, R., Pamo, O., Samalvides, F., y Quispe, T. (2014). Factores asociados a la culminación del proyecto de investigación requerido para optar el título de especialista en una universidad peruana. *Revista Peruana de Medicina*

- Experimental Salud Pública, 31(1), 48-55.  
<https://doi.org/10.17843/rpmesp.2014.311.7>
- Tramallino, C., y San Martín, P. (2023). Hacia la co-construcción de un dispositivo hipermedial dinámico para el proceso de escritura de artículos científicos en español de estudiantes de postgrado. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22(2), 261-282. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24389>
- UNESCO. (2018). Informe de la Unesco sobre la ciencia, hacia 2030: Informe regional de América Latina y el Caribe. Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265331>
- Valderrama, M. y Torres, M. (2018). Reflexión sobre la práctica para generar competencias investigativas en la formación de docentes universitarios. En E. Román, M. Porras, A. Madrigal y P. Medina (Comps.). *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades* (pp. 163-174). REDEM: Red Educativa Mundial <https://scholar.google.com/scholar?oi=bibs&cluster=3176373542543944906&btnI=1&hl=es>
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción social: estudios sobre el discurso una introducción multidisciplinaria, Vol. 2. En T. Van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Wainerman, C., y Sautu, R. (Comps.) (2001). *La trastienda de la investigación* (3ª. ed.). Lumiere.
- Yangali, J., Vásquez, M., Huaita, D., y Luza, F. (2020) Cultura de investigación y competencias investigativas de docentes universitarios del sur de Lima. *RVG. Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1159-1179. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i91.33197>
- Zemelman, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>
- Zuluaga Duque, J. F. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 61-76. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973>