

**Jesús Alejandro Muñiz-Loredo**

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

alejandro.loredo@uaslp.mx

ORCID: 0000-0002-4618-8067

El escritor frustrado. El desafío en la escritura de tesis de pregrado

The frustrated writer: the challenge of undergraduate thesis writing

Palabras clave: alfabetización académica, escritura académica, estudiantes, frustración, tesis de grado.

Resumen

La alfabetización académica favorece el desarrollo de literacidades discursivas superiores en los estudiantes, y el docente es un agente clave para lograrlo. La alfabetización se visibiliza a través de prácticas sociales como la escritura, que entre sus beneficios está ayudar a los discentes a acreditar materias, crear conocimiento, titularse e insertarse en el mundo laboral. El propósito de esta investigación es analizar las concepciones de alumnos en proceso de titulación sobre su alfabetización académica, identificando si enfrentan frustración o sentimientos de incapacidad al escribir su tesis. Desde la perspectiva cualitativa y fenomenológica se trabajó con cuatro estudiantes de una universidad pública mediante un grupo focal. Se identificó que los participantes presentan barreras como bloqueo, autosabotaje y perfeccionismo, las cuales se intensifican por la falta de acompañamiento docente; además, la poca presencia de los directores de tesis impacta negativamente al punto de comprometer la culminación de estudios universitarios.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: academic literacy, academic writing, students, frustration, undergraduate thesis.

Abstract

Academic literacy fosters higher discursive literacy skills development in students, and the teacher is a key agent in achieving this. Literacy is made visible through social practices such as writing, which among its benefits is helping students pass courses, create knowledge, earn degrees, and enter the workforce. This research purpose is to analyze students' perceptions of their academic literacy during the graduation process, identifying whether they face frustration or inadequacy feelings when writing their thesis. From a qualitative and phenomenological perspective, we worked with four public college' students in a focus group. Participants were identified as experiencing barriers such as blockage, self-sabotage, and perfectionism, which are exacerbated by a lack of faculty support. Furthermore, the limited presence of thesis advisors negatively impacts the completion of university studies, even jeopardizing their ability to complete their studies.

Introducción

La alfabetización académica se define como el proceso guiado por el docente para que el estudiante participe en su cultura escolar (Carlino, 2013), mediante el desarrollo de prácticas sociales, como la producción escrita, los comportamientos letrados y el pensamiento crítico (Hernández, 2016). Actualmente, las investigaciones acerca de esta temática indexadas al Sistema Nacional de Información Científica y Tecnológica (Secihti) privilegian a la escritura académica (Rojas et al., 2024; Murrieta, 2024; Sánchez et al., 2023; Álvarez et al., 2023; Ávila, 2021).

Esta práctica social permite al alumno acceder a la cultura de su profesión (Sánchez et al., 2023). Por ello, se reconoce su importancia para el desarrollo de este, dado que constantemente se ve involucrado en la composición de diferentes géneros discursivos como medios para acreditar materias, generar conocimiento, posicionarse en su campo disciplinar y obtener su grado académico.

Esta investigación se sitúa desde el enfoque social (Salazar González, 2015) con una perspectiva emocional. Esta articulación posibilita ampliar el análisis de la escritura, al considerar la interacción del escritor con su contexto durante la toma de decisiones para construir textos. Si bien el enfoque de los géneros discursivos ha sido constantemente utilizado para el análisis de esa práctica social, este estudio prioriza

una mirada situada en las emociones y experiencias del estudiante. Es sustancial comprender no solo los procesos de producción, también contemplar las dinámicas sociales de pertinencia, exclusión y emocionales (Ávila y Calle-Arango, 2022) de los alumnos, para entender cómo se sienten frente a la elaboración de la tesis.

Ahora bien, este género discursivo no se aborda desde la noción de las convenciones y exigencias necesarias para su composición, sino desde las consecuencias emocionales que se derivan del desafío de su escritura. En este sentido, la hipótesis de este trabajo es que los estudiantes universitarios experimentan sentimientos de frustración al enfrentarse a la elaboración de la tesis, y esta es parte de los requisitos para la obtención de su grado académico.

Lo anterior es el resultado de múltiples factores que rodean al estudiante universitario. A lo largo de este documento se abordan aquellos relacionados con lo complejo y demandante que es la práctica social de la escritura y cómo —aunado al conflicto de la agencia del escritor (Zavala, 2011) frente a su contexto institucional, disciplinar y social— provoca que el estudiante se perciba como escritor frustrado.

Enfoque teórico desde los nuevos estudios de literacidad

La palabra cultura es el término recurrente al momento de hablar de escritura académica. Esto es el resultado de los giros epistemológicos que experimentó este campo del conocimiento. A lo largo de la historia, los movimientos de la escritura, a través del currículo y en las disciplinas (Ramírez-Osorio y López-Gil, 2018; Castelló, 2014), aportaron avances significativos al alejar la concepción de esta práctica social como un conjunto de habilidades lingüísticas.

Posteriormente, el enfoque de la escritura académica propuesto por los nuevos estudios de literacidad introdujo, en la década de 1980, un giro social a los paradigmas cognitivos, al priorizar la dimensión social y cultural. Este cambio desdibujó la visión de la escritura como una habilidad individual, y la propuso como una práctica social, aplicable y funcional en múltiples contextos académicos y profesionales (Lorenzatti et al., 2019; Hernández, 2019).

El escritor frustrado en el nivel superior

El dominio de la escritura académica incide en el desempeño de los estudiantes universitarios. La falta de competencia en esta práctica no solo limita su desarrollo escolar, sino que obstaculiza la culminación de sus estudios superiores (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019). Esta problemática refleja la realidad de gran parte del alumnado de licenciatura y posgrado, cuyas dificultades se manifiestan en diversas dimensiones (Rojas et al., 2024; Castro y Sánchez, 2021; Muñiz, 2020).

Rojas et al. (2024) evaluaron las relaciones entre el vocabulario y el lenguaje académico, la comprensión lectora y la escritura en contexto por la pandemia provocada por COVID-19, en 61 estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología, en una universidad de México. De acuerdo con el vocabulario, se obtuvieron puntuaciones altas (WordGenM-Voc: 84.2 % y S-Avoc: 82.9 %). En el lenguaje académico se presentó un nivel medio, donde se destaca la cohesión textual y el uso de marcadores del discurso. Del mismo modo, se presentó un nivel bajo en la comprensión lectora y en la composición de textos.

Por su parte, Muñiz (2020) identificó el uso de marcadores discursivos en textos argumentativos, como elementos esenciales en la producción académica en alumnos de nivel superior. Asimismo, el 43 % de esos elementos, que pueden tener múltiples funciones, se utilizaron inadecuadamente; ese fue el escenario que adolece la escritura de los estudiantes.

Existen diversos motivos que inciden en lo anterior. Por ejemplo, la complejidad de la comprensión y producción de escritos académicos, dado que su elaboración requiere habilidades tales como adquirir, jerarquizar, realizar y expresar conocimiento (Carlino, 2013). Si bien las áreas de oportunidad en el discurso académico son globales, en Latinoamérica aumentan debido a las desventajas políticas, sociales y económicas en comparación con países anglófonos y europeos.

El papel docente es crucial en la alfabetización académica, pues coadyuva o perjudica la experiencia del estudiante con la escritura. El alumno, antes de ingresar al nivel superior, debe redactar textos para dominar las habilidades básicas de escritura, mismas que constituyen las bases para el desarrollo del discurso académico. No obstante, la enseñanza de esta práctica en niveles previos es insuficiente (Navarro, 2023), con escasas producciones carentes de significación y sin la demanda cognitiva necesaria.

Este escenario repercute directamente en el alumnado. De la Peña y Santamaría (2020) clarifican que la escasa práctica de la escritura en niveles previos es la principal causa de sus dificultades en su discurso académico. Aunado a esto, los profesores de nivel superior asumen que los estudiantes ingresan a la universidad con la capacidad de elaborar textos de calidad. Esta ideología desentiende al docente de su rol en la alfabetización, obligando al alumno a intentar adquirir esta competencia por cuenta propia.

De acuerdo con lo anterior, el discente desarrolla dificultades que le impiden ser un escritor competente en su disciplina, tales como el bloqueo, la procrastinación y el perfeccionismo (Rey y Velázquez, 2023). Estas barreras, sumadas a la complejidad de la escritura académica, las deficiencias en su formación previa y la falta de acompañamiento docente, crean un entorno de frustración que lleva al estudiante a percibirse como un escritor frustrado.

Esta investigación se enfoca en cómo este entorno dificulta al alumno escribir una tesis. En este sentido, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Los estudiantes de nivel superior experimentan frustración durante su proceso de escritura de tesis? A partir de ese planteamiento, el propósito de este texto es analizar las concepciones que poseen estudiantes universitarios sobre su proceso de alfabetización académica, y de esta manera identificar si perciben frustración en la elaboración en sus trabajos de tesis.

Materiales y método

El diseño de esta investigación se estructura bajo el paradigma interpretativo (Miranda y Ortiz, 2020), el marco interpretativo fenomenológico (Álvarez-Gayou, 2003) y el enfoque cualitativo (Creswell, 2009). Este marco obedece a la comprensión de los significados de los estudiantes acerca de su proceso de alfabetización académica. Asimismo, conocer, a través de un espacio dialógico, si dicho proceso generó experiencias de frustración al momento de realizar la tesis.

En este sentido, los alcances de la investigación se centran en comprender las experiencias subjetivas y emocionales del estudiantado que se encuentra en la etapa final de elaboración de su tesis de licenciatura. Si bien el estudio no pretende generalizar sus resultados a otros contextos disciplinares, ofrece un entendimiento situado de los factores que influyen en la percepción de frustración durante este proceso, dado que independientemente de las convenciones particulares de cada campo del conocimiento, los alumnos suelen enfrentarse a escenarios similares al momento de la construcción de la tesis.

La recolección de datos se realiza mediante un grupo focal de cuatro estudiantes de una universidad pública en San Luis Potosí, quienes firmaron un consentimiento informado para su participación. Ellos cursaban la parte final de su último semestre en el cual se encontraban en proceso de construcción de su tesis como requisito de titulación. Se plantearon cuatro preguntas con base en la hipótesis de esta investigación, considerando específicamente el rol docente en el proceso de alfabetizaciones académicas y las experiencias de los alumnos durante la elaboración de su trabajo recepcional.

Las preguntas se redactaron en el pretérito perfecto compuesto con el propósito de examinar el impacto de las acciones del pasado que influyen actualmente en el proceso de alfabetización del alumno. Del mismo modo, fueron sometidas a un proceso de validación de expertos, quienes realizaron comentarios y sugerencias para una mayor comprensión y congruencia metodológica con el objetivo de este estudio.

La decisión del grupo focal obedece a los lineamientos del diseño metodológico previamente establecido, en el cual se privilegian los significados y las subjetividades de los participantes. Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) lo definen como un “espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Esta técnica es la idónea para recuperar las emociones expresadas en el discurso de los participantes bajo la condición de prestar atención “no solo a lo que dicen sino a cómo lo dicen pues es ahí, en la forma lingüística, donde podemos reconstruir la posición subjetiva del enunciante” (Vich y Zavala, 2017, p. 189).

El factor social del grupo focal permite conocer el acuerdo, el desacuerdo e interacciones entre los discursos creados con base en las ideologías y experiencias de los participantes. En este sentido, “no se trata, por tanto, de un discurso propiamente «individual» sino de uno que adquiere connotaciones de grupo y que da cuenta de usos homogéneos ampliamente difundidos entre ellos” (p. 190).

Debido a sus características dialógicas e interpretativas, así como el flexible manejo de los datos, este estudio contempla, para futuras investigaciones, la posibilidad de triangulación mediante el uso de otras técnicas cualitativas, como las entrevistas y observaciones, que permitirían contrastar y enriquecer los hallazgos. Esta estrategia contribuye a fortalecer la validez y la confiabilidad de los resultados al captar distintas dimensiones de la experiencia de los estudiantes.

El análisis de los datos se realiza mediante el método comparativo constante de orientación Straussiana (Verd y Lozares, 2016). Este enfoque “desarrolla una codificación inductiva y abductiva del material empírico, de modo que se van generando categorías fundamentadas en el material analizado, pero sensibilizadas por el conocimiento teórico existente” (p. 308).

Acorde al enfoque metodológico de Vives-Varela y Hamui-Sutton (2021), el proceso de análisis consiste en establecer codificación abierta (identificación de códigos preliminares, a partir de la base de datos), codificación axial (relaciones entre las categorías previas) y codificación selectiva (identificar la categoría central que integra a las otras categorías). Este procedimiento permite visibilizar cómo el entorno en el cual interactúan los participantes puede generar experiencias de frustración durante la escritura de la tesis.

Resultados

La primera fase del análisis cualitativo permitió identificar diversas categorías que ayudan comprender las experiencias y percepciones que los estudiantes manifiestan en este proceso. A través de la codificación axial, se reconocieron tres temáticas

recurrentes en este fenómeno: a) el acompañamiento que reciben por parte del director, b) las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la escritura y c) las emociones que esta provoca. La primera categoría axial está relacionada con la dirección de la tesis. En diferentes casos, los estudiantes expresaron dificultades debido a la ausencia y falta de interés por parte del director. La falta de retroalimentación, la escasa disposición del asesor y la sensación de estar solos frente al proceso de escritura fueron elementos constantes en sus discursos:

A1: "El docente no te brinda ese seguimiento que uno espera, o sea, al final de cuentas, no te brinda herramientas, ni el acompañamiento que se necesita, entonces uno lo deja a la deriva. No venimos con esa herramienta nosotros de poder avanzar, entonces nosotros somos inexpertos y nos tenemos que agarrar de alguien".

A3: "A mí se me complicó más porque la maestra que me aceptó a mí la tesis siempre estaba llena de trabajo. Entonces, al momento de querer checar mi documento era como que, pues sí, espérame y espérame, y espérame, y espérame. Entonces, yo la veía a ella una vez al mes, o sea, era muy poco el trabajo que me podría brindar".

Estos testimonios evidencian emociones negativas en el alumnado. El hecho de enfrentarse a la construcción de una tesis sin el acompañamiento necesario genera dudas sobre la pertinencia del trabajo que se está realizando. Este escenario omite la tarea sustancial del docente universitario: convertir la escritura en un espacio formativo para el estudiante, con el fin de fortalecer su rendimiento académico y profesional.

La segunda categoría se refiere al contexto social-académico en el cual los estudiantes intentan desarrollar su tesis. Se señalan obstáculos como la sobrecarga de actividades académicas, la falta de tiempo, la dificultad para justificar lo que se escribe y la sensación de no contar con suficientes herramientas conceptuales. Estas dificultades no solo afectan el desarrollo del trabajo final, sino que también impactan en la manera en que el estudiante se relaciona con el acto mismo de escribir:

Al4: "Bueno, por ejemplo, yo siento que a mí, algo que me pasa mucho, que siento que soy yo misma, o sea, por ejemplo, que es como de que ahorita, por ejemplo, noveno semestre, siento que todos estamos muy saturados de cosas, tanto que es tesis, que es ahorita servicio social, que son prácticas; además, cosas externas que tienes. Entonces, por ejemplo, ahorita siento que a mí este semestre me está costando demasiado, incluso como dice mi compañera: sentarme y hacer la tesis es algo que me está costando".

A1: "Pues principalmente darle el punto de vista y que ese punto de vista tenga una base, una base sólida que pueda ser argumentada y pueda ser válida. Porque no puedes decir cualquier cosa sin que un autor valide esa parte. Entonces es difícil porque muchas veces no hay autor que pueda validar eso, entonces es como que borra y redacta otra vez".

En este caso, se visibiliza un panorama complejo para el estudiantado. El escribir la tesis mientras se cumplen múltiples actividades académicas y personales, dificulta *a priori* la forma en que el estudiante desarrolla este proceso. A ello se suma que se mantienen concepciones transmisivas de la escritura, las cuales reflejan bajos niveles de compromiso afectivo con esta práctica (Franco, 2011), al percibirla principalmente como una tarea centrada en transferir información desde fuentes confiables, más que como una oportunidad para construir conocimiento propio.

Esta concepción puede desencadenar sentimientos de frustración, ya que percibir la escritura desde un enfoque transmisivo, centrado en la calidad y estructura del texto, conduce a que los alumnos se enfoquen únicamente en cumplir con ciertos requisitos, dejando de lado el sentido formativo de su construcción. En este marco, Navarro (2021) indica que un proceso de alfabetización académica no debe restringirse únicamente al cumplimiento de criterios lingüísticos o formales.

La última categoría se enfoca en la presencia de rasgos del escritor frustrado, dado que se presentan situaciones como bloqueo al escribir, miedo al juicio del director de tesis, postergación recurrente de la escritura y emociones negativas relacionadas con la percepción de insuficiencia de elementos para escribir. Los discursos no son el resultado de criterios personales del estudiante; estas respuestas aparecen como consecuencias de un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores institucionales, relacionales y personales:

A3: "Pues, en el hecho de, ay no, y si no le parece, y si esto, y si el otro, entonces, es como que, ay no, y me meto a fuentes y digo, ay va, esto sí suena interesante, lo voy a poner, pero vuelvo a mi pensamiento de no le va a parecer, no le va a parecer, y no le va a parecer".

A2: "Cuando tengo que escribir, como que siento como un bloqueo, no sé si emocional, si intelectual, ¿o qué?, porque de verdad no, o sea, más de dos párrafos al día no puedo, o sea, siento que no, que no me sale lo que quiero poner, que todo lo que sé, que todo lo que he hecho, que he investigado, todo lo que he participado, como que no me sirve para escribir, o que no tengo las herramientas para escribir y me hace sentir como que no, es que voy súper atrás, o sea, yo sé que voy súper atrás, pero es que no sé qué hacer como para escribir la tesis".

Es evidente que existen múltiples factores que pueden provocar bloqueos en el estudiantado durante la escritura de la tesis. En este contexto, se identifican dos aspectos clave: la interacción con el docente en el proceso de alfabetización académica y la generación de sentimientos de insuficiencia. Ambos elementos repercuten directamente en la manera en que el alumnado enfrenta la escritura, generando un escenario en el cual se reafirma la frustración y obstaculiza la continuidad de la elaboración del documento.

La categoría central que articula estos hallazgos muestra que el alumno se desenvuelve en un ambiente de frustración al momento de escribir, influido por el tipo de acompañamiento que reciben, el entorno en el que se desarrollan y las emociones que surgen durante este proceso. Además, de que el mismo contexto conlleva que el alumnado perciba que la tesis debe cumplir únicamente con expectativas ajenas, más que como una práctica que pueden construir desde su propia agencia.

A pesar de que las universidades públicas no cuenten con la cobertura y recursos para ofrecer un acompañamiento riguroso en materia de alfabetización, este hallazgo invita a la reflexión sobre la importancia de que el docente cree espacios didácticos y comprensivos, que promuevan tanto la inclusión como la permanencia de los estudiantes en su trayectoria universitaria (Franco, 2021), así como un acompañamiento escritural sólido.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio permiten corroborar la hipótesis planteada: los estudiantes universitarios experimentan sentimientos de frustración al enfrentarse a la elaboración de la tesis. Esta experiencia se construye, a partir de las categorías identificadas: a) acompañamiento docente, b) el contexto académico y c) las emociones del estudiante. Hernández (2009) puntualiza que la falta o un desarrollo deficiente de la primera:

[...] conduce a un sector enorme de estudiantes directo al fracaso, con el añadido de que muchos terminan convencidos de que el problema son ellos como individuos: “la escritura académica no se me da”, “la universidad no es para mí”, “mejor me dedico a otra cosa” (p.37).

Como se aprecia, las consecuencias de una alfabetización débil, acompañada de un entorno de frustración del estudiante, pueden desencadenar un panorama que afecta sustancialmente la vida del alumnado. Estos factores contextuales se alinean con la complejidad de la escritura (Carlino, 2013) y con el contexto académico que

complejiza la composición de la tesis, conclusiones similares a las señaladas por Rey y Velázquez (2023). Este escenario conlleva que los alumnos culminen su plan curricular, pero sin obtener su grado profesional, en instituciones donde la elaboración de este documento es la única vía de titulación. En este sentido, se reafirma la importancia del papel docente en el proceso de aprendizaje de la escritura académica del discente. Por ello, se le debe concientizar acerca del impacto de su práctica en los escolares. Es sustancial el no delegar la tarea de alfabetización a los profesores de los primeros semestres o a los directores de tesis; es preciso acompañar al estudiante en su proceso de escritura a lo largo de trayectoria académica; un escenario así impactaría positivamente en el estado emocional del alumnado.

Del mismo modo, es importante fomentar el papel activo de los directores de tesis. En esta investigación se identificaron tanto estilos presentes como ausentes, con resultados similares al estudio de Fernández-Fatusca et al. (2023). Con ello se puede observar el impacto de estos directores en las experiencias de alfabetización, ya que la ausencia de sesiones de reflexión y retroalimentación acordes a sus disciplinas impide que se identifiquen las áreas de oportunidad, lo cual, a su vez, imposibilita mejorar la escritura del alumnado.

Navarro (2021) profundiza acerca de este punto al destacar la importancia de un acompañamiento centrado en prácticas reales en el campo del conocimiento en la cual se está preparando el estudiante. Una posible formación encaminada a criterios generales y técnicos puede provocar que el alumno perciba la escritura como un ejercicio impuesto y ajeno, lo cual puede contribuir a generar sentimientos de frustración e incapacidad. Si bien estos hallazgos son representativos, deben analizarse considerando las limitaciones del estudio. La más significativa es el reducido número de participantes, lo cual impide generalizar los resultados. Sin embargo, las investigaciones con un diseño interpretativo priorizan la comprensión de un contexto determinado; por ello, un análisis detallado ofrece un entendimiento situado y profundo de este fenómeno, el cual puede servir como base para comprender escenarios similares en otras disciplinas.

En resumen, la escritura académica, en particular la relacionada con la elaboración de la tesis, suele generar espacios de frustración en los discentes. La reflexión a la que invita esta investigación es repensar la manera en que se perciben las áreas de oportunidad del estudiantado en relación con esta práctica social. Hernández (2009) propuso un *inventario de problemas* referentes a la escritura del estudiante, e invita a analizar las causas contextuales que originan este escenario dentro de la comunidad universitaria, aporte clave para atender esta problemática.

No obstante, aún existen pocos estudios que profundicen en cómo la producción de géneros discursivos impacta emocionalmente al estudiantado. Reconocer y empatizar con estas afectaciones resulta fundamental para promover procesos de

alfabetización académica que impulsen prácticas reflexivas y sociales como mencionan Choís et al. (2020), que no solo atiendan las dificultades ya conocidas, sino que también ofrezcan un acompañamiento humanizado ante el gran desafío que implica escribir una tesis. Esto contribuiría a evitar que el alumno se autoperciba como un escritor frustrado, una realidad presente en múltiples contextos universitarios. ^{sc}

Referencias

- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Álvarez, G., Difabio de Anglat, H., y Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 621. <https://doi.org/10.32870/ap.v15n1.2263>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ávila, M. (2021). Recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura académica. *Diálogos sobre la Educación*, (23), 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.836>
- Ávila, N., y Calle-Arango, L. (2022). Contextos, relaciones, escritores: hacia un modelo complejo del estudio y de la enseñanza de la escritura. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-11. <https://scielo.cl/pdf/pel/v59n2/0719-0409-pel-59-02-00101.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016204>
- Castro, M. C., y Sánchez, M. (2021). Uso de los recursos de cita y referencia en la escritura de la tesis de posgrado y su relación con el plagio textual. *Diálogos sobre la Educación*, (23), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.952>

- Chois, P. M., Guerrero, H. I., y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura de posgrado: una revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255066610014/movil>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- De la Peña, A., y Santamaría, R. (2020). Una intervención formativa del Centro de Escritura Nebrija en la Facultad de Ciencias Sociales. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 91-103. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.07>
- Fernández-Fastuca, L., Sánchez-Rosas, J., Rojas-Torres, L., y Difabio De Anglat, H. (2023). Los estilos de dirección de tesis diferencias según género, área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral. *RMIE*, 28(98), 913-935. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/52/102>
- Franco, J. (2011). *Concepciones de lectura y escritura en posgrado: un acercamiento desde la perspectiva de la alfabetización académica El caso de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana*. [Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana].
- Franco, J. (2021). Concepciones de lectura y escritura en un posgrado en Arquitectura: un acercamiento desde la perspectiva de la alfabetización académica. *Diálogos sobre la Educación*, (23), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.972>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 19(10), 11-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.researchgate.net/publication/313554597_Literacidad_Academica
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 1-32. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>

- Lorenzatti, M. C., Blazich, G., y Arrieta, R. (2019). Aportes de los nuevos estudios de literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697005/255060697005.pdf>
- Miranda, S., y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Muñiz, J. A. (2020). *Marcadores discursivos en la escritura académica de los estudiantes de recién ingreso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. [Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Autónoma de San Luis Potosí].
- Murrieta, R. (2024). Escritura académica en educación superior. Dificultades y desarrollo de saberes con apoyo de las TIC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2044>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en nivel superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(19), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/>
- Navarro, F. (2023). La enseñanza de la escritura académica en tramas de desigualdad social. En N. Goren y B. Maldovan (Comp.), *Desigualdades en el siglo XXI. Aportes para la reflexión en clave latinoamericana* (pp. 333-359). EDUPAZ. <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/98/111/396-1>
- Ramírez-Osorio, S. T., y López-Gil, K. S. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Editorial Javeriano.
- Rey, M., y Velázquez, E. P. (2023). La escritura de la tesis: concepciones creencias y actitudes de doctorandos en educación. *Innovación Educativa*, 23(92), 11-34. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/665840>
- Rojas, M. G., Silva, G., y Romero, S. (2024). Relación del lenguaje académico y la comprensión lectora con la escritura académica en educación superior en pandemia. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1813>
- Salazar González, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre la Educación*, (11), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i11.275>

- Sánchez, R., Moya, T., Guzmán, M., y Druker, S. (2023). Escritura académica y disposiciones emocionales: resultados de una experiencia didáctica en clave de justicia. *Diálogos sobre la Educación*, (21), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1185>
- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Vich, V., y Zavala, V. (2017). Del racismo a la racialización: los argumentos sobre la desigualdad en Perú. En V. Zavala y M. Back (Eds.), *Racismo y lenguaje* (pp. 185-228). Fondo Editorial. https://www.academia.edu/37197880/Racismo_y_lenguaje_pdf
- Vives-Varela, T., y Hamui-Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Ed Med*, 10(40), 97,104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1.52-66.