

Barreras y facilitadores de la producción científica en maestrías académicas con trayectoria profesional en Ecuador: perspectivas de estudiantes y tutores

Barriers to and Facilitators of Scientific Production in Professional-Track Academic Master's Programs in Ecuador: Perspectives of Students and Supervisors

Barriere e fattori facilitanti della produzione scientifica nei master accademici a indirizzo professionale in Ecuador: prospettive di studenti e tutor

Grace Tapia Higuera¹

Email: Gtapiah2@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3211-0341>

Jeniffer Katherine Miranda Moreira²

Email: Jenifferkatherinemiranda30@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4417-8650>

Correspondencia: Grace Tapia Higuera¹ **Email:** Gtapiah2@unemi.edu.ec

Artículo de investigación

* **Recibido:** 15-09-2026 * **Aceptado:** 30-09-2026 * **Publicado:** 15-10-2026

I. Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Milagro, Ecuador.

II. Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador.

Resumen

Las maestrías académicas con trayectoria profesional constituyen en Ecuador la vía de posgrado más frecuente para docentes y profesionales en ejercicio, y en ellas la titulación puede adoptar la forma de un proyecto aplicado, de un examen complejo o de un artículo profesional de alto nivel. Pese a la presión normativa e institucional por aumentar la producción científica, la proporción de estudiantes que llega a publicar sigue siendo baja. Este artículo tuvo como objetivo sintetizar las barreras y los facilitadores de la producción científica en programas de maestría con orientación profesional, a partir de las perspectivas de estudiantes y tutores reportadas en la literatura, y discutir su pertinencia para el contexto ecuatoriano. Se realizó una revisión documental de carácter integrativo con síntesis temática. La búsqueda se efectuó en Google Académico, Redalyc, SciELO, Dialnet y en los sitios de las revistas, con cadenas en español y en inglés; se incluyeron 20 estudios cuyos metadatos se verificaron en la fuente editorial, 12 sobre maestrías, 7 sobre doctorado y 1 sobre grupos de escritura de investigadores ecuatorianos, junto con documentos normativos y bibliométricos ecuatorianos. Este trabajo no recogió datos de campo. Se identificaron seis barreras: falta de tiempo y conciliación con el trabajo, formación previa insuficiente en investigación y escritura académica, problemas de disponibilidad y continuidad de la tutoría, aislamiento y carga emocional, diseño curricular que no orienta hacia la publicación, y recursos limitados. Como facilitadores se identificaron la calidad de la relación tutorial, la enseñanza explícita de la escritura para publicar, los seminarios y grupos de escritura, la estructura institucional con plazos y líneas de investigación acotadas, y la agencia del estudiante sostenida por redes de apoyo. Se concluye que la publicación en estas maestrías depende menos del esfuerzo individual que de decisiones curriculares y de tutoría que las instituciones pueden planificar.

Palabras clave: educación de posgrado, producción científica, tutoría de tesis, escritura académica, Ecuador.

Abstract

Academic master's programs with a professional track are the most common postgraduate route for teachers and working professionals in Ecuador, and their final degree requirement may take the form of an applied project, a comprehensive examination or a high-level professional article. Despite regulatory and institutional pressure to increase scientific output, the proportion of students who publish remains low. This article aimed to synthesize the barriers to and facilitators of scientific production in professionally oriented master's programs, based on the perspectives of students and supervisors reported in the literature, and to discuss their relevance to the Ecuadorian context. An integrative documentary review with thematic synthesis was carried out. The search was conducted in Google Scholar, Redalyc, SciELO, Dialnet and on journal websites, using strings in Spanish and English; 20 studies whose metadata were verified at the publisher's source were included, 12 on master's programs, 7 on doctoral programs and 1

on writing groups of Ecuadorian researchers, together with Ecuadorian regulatory and bibliometric documents. No field data were collected for this study. Six barriers were identified: lack of time and difficulty balancing study with work, insufficient prior training in research and academic writing, problems with the availability and continuity of supervision, isolation and emotional burden, curricula that do not lead towards publication, and limited resources. The facilitators identified were the quality of the supervisory relationship, explicit teaching of writing for publication, seminars and writing groups, institutional structure with deadlines and bounded research lines, and student agency supported by networks of support. It is concluded that publication in these programs depends less on individual effort than on curricular and supervisory decisions that institutions can plan.

Keywords: graduate education, scientific production, thesis supervision, academic writing, Ecuador.

Riassunto

In Ecuador i master accademici con indirizzo professionale rappresentano il percorso post-laurea più frequente per docenti e professionisti in servizio, e la prova finale può assumere la forma di un progetto applicato, di un esame complessivo o di un articolo professionale di alto livello. Nonostante la pressione normativa e istituzionale ad aumentare la produzione scientifica, la quota di studenti che arriva a pubblicare resta bassa. Questo articolo ha avuto l'obiettivo di sintetizzare le barriere e i fattori facilitanti della produzione scientifica nei master a orientamento professionale, a partire dalle prospettive di studenti e tutor riportate nella letteratura, e di discuterne la pertinenza per il contesto ecuadoriano. È stata condotta una revisione documentale di tipo integrativo con sintesi tematica. La ricerca è stata svolta in Google Scholar, Redalyc, SciELO, Dialnet e sui siti delle riviste, con stringhe in spagnolo e in inglese; sono stati inclusi 20 studi, i cui metadati sono stati verificati presso la fonte editoriale, 12 sui master, 7 sul dottorato e 1 sui gruppi di scrittura di ricercatori ecuadoriani, insieme a documenti normativi e bibliometrici ecuadoriani. Lo studio non ha raccolto dati sul campo. Sono state individuate sei barriere: mancanza di tempo e difficoltà di conciliare studio e lavoro, formazione pregressa insufficiente nella ricerca e nella scrittura accademica, problemi di disponibilità e continuità del tutorato, isolamento e carico emotivo, curricula che non orientano alla pubblicazione e risorse limitate. Come fattori facilitanti sono emersi la qualità della relazione tutoriale, l'insegnamento esplicito della scrittura per la pubblicazione, i seminari e i gruppi di scrittura, una struttura istituzionale con scadenze e linee di ricerca delimitate e l'agentività dello studente sostenuta da reti di supporto. Si conclude che la pubblicazione in questi master dipende meno dallo sforzo individuale che da decisioni curriculari e di tutorato che le istituzioni possono pianificare.

Parole chiave: formazione post-laurea, produzione scientifica, tutorato della tesi, scrittura accademica, Ecuador.

Introducción

La producción científica de Ecuador creció de forma acelerada durante la última década y media. Castillo y Powell (2019) documentaron que los documentos ecuatorianos indexados en Scopus pasaron de 313 en 2006 a 1605 en 2015, con una tasa de crecimiento anual compuesta de 17,7 %, la más alta de América Latina en ese periodo, y atribuyeron ese crecimiento a la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010, a los programas de becas y a la incorporación de investigadores extranjeros. Herrera-Franco et al. (2021), con una serie de 30 205 documentos registrados en Scopus entre 1920 y 2020, mostraron que más del 98 % de esa producción corresponde al periodo 1991-2020 y vincularon el impulso reciente con la normativa que, desde 2012 y 2013, exigió publicaciones al personal académico a través del Reglamento de Régimen Académico y del reglamento de escalafón docente. La exigencia de investigar dejó de ser una aspiración y se convirtió en un criterio de evaluación institucional y de carrera docente (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010).

Ese crecimiento, sin embargo, no se ha distribuido de manera uniforme. Aveiga Ortiz et al. (2025), al analizar la relación entre la formación académica del profesorado de las universidades públicas ecuatorianas y su producción científica entre 2015 y 2019, encontraron una asociación positiva pero no uniforme, y concluyeron que la calidad de la formación, el apoyo institucional y los recursos disponibles pesan tanto como el grado obtenido. En otras palabras, tener un título de posgrado no garantiza por sí mismo la capacidad de publicar. Esta observación dirige la atención hacia el posgrado como espacio formativo: si las maestrías son el lugar donde muchos profesionales tienen su primer contacto sistemático con la investigación, lo que ocurra en ellas condiciona la producción científica posterior.

En el sistema ecuatoriano, las maestrías académicas se organizan en dos trayectorias: la de investigación, orientada a la generación de conocimiento y con una tesis como trabajo de titulación, y la profesional, orientada a la aplicación del conocimiento en el campo laboral. Según la descripción normativa que recogen Héctor Ardisana et al. (2021), en las maestrías con trayectoria profesional la titulación puede realizarse mediante un proyecto con componentes de investigación aplicada o de desarrollo, un examen complejo o un artículo profesional de alto nivel. El Reglamento de Régimen Académico vigente establece que cada institución determina en su normativa interna los requisitos para acceder a la titulación de cuarto nivel (art. 27) y que las maestrías académicas deben profundizar en la epistemología de la ciencia y desarrollar proyectos de investigación de carácter explicativo o comprensivo con un aporte claro al área de conocimiento (art. 33) (Consejo de Educación Superior [CES], 2022). La norma abre así la puerta a la publicación como forma de titulación, pero deja en manos de cada universidad la forma de acompañarla.

Los datos disponibles indican que esa puerta se cruza poco. En tres maestrías con trayectoria profesional del área agrícola de la Universidad Técnica de Manabí, Héctor Ardisana et al. (2021) contabilizaron 31 artículos producidos por 233 estudiantes entre 2016 y 2020, un

índice de 0,13 artículos por estudiante, aunque la proporción de titulaciones mediante artículo creció en todas las cohortes, en uno de los programas desde 3,3 % hasta 33 %. Los autores atribuyeron ese aumento al estímulo del instituto de posgrado y al nivel académico de los tutores, más de la mitad con doctorado e involucrados en proyectos de investigación. El dato es valioso porque muestra que la producción de los maestrantes puede cambiar en pocos años cuando cambian las condiciones institucionales.

La literatura internacional sobre formación de posgrado ofrece pistas para entender esas condiciones. Las revisiones sobre la experiencia doctoral agrupan los factores que influyen en la culminación y el bienestar de los estudiantes en factores externos, como la supervisión, la vida personal, la socialización en el departamento y el financiamiento, y en factores internos, como la motivación, las habilidades de escritura, las estrategias de autorregulación y la identidad académica (Sverdlik et al., 2018). La investigación sobre maestrías es mucho más escasa. Drennan y Clarke (2009) advirtieron que las maestrías de carácter profesional, pese a ser una de las principales vías de educación continua, han sido poco estudiadas, y Anderson et al. (2008) señalaron que el proceso de elaboración del trabajo final en este nivel apenas había sido investigado. A ello se suma que las maestrías con orientación profesional reúnen a estudiantes con un perfil particular: personas que trabajan, estudian a tiempo parcial y llegan con una experiencia laboral amplia pero, con frecuencia, con poca experiencia en investigación.

En Ecuador, los estudios sobre el tema son todavía pocos y dispersos, y no se dispone de una síntesis que reúna lo que estudiantes y tutores han reportado sobre lo que dificulta y lo que favorece la producción científica en este tipo de programas. Este artículo busca cubrir ese vacío con una revisión documental. Su objetivo fue sintetizar las barreras y los facilitadores de la producción científica en maestrías con orientación profesional, a partir de las perspectivas de estudiantes y tutores reportadas en estudios publicados, y discutir su pertinencia para las maestrías académicas con trayectoria profesional en Ecuador. Se plantearon tres preguntas: (1) ¿qué barreras identifican estudiantes y tutores en la elaboración y publicación de trabajos de investigación en el posgrado?, (2) ¿qué facilitadores identifican? y (3) ¿qué implicaciones tienen estos hallazgos para el diseño curricular y la tutoría en las maestrías ecuatorianas?

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo mediante una revisión documental de carácter integrativo, modalidad adecuada cuando se busca reunir evidencia de diseños diversos para construir una visión de conjunto sobre un tema poco sistematizado (Snyder, 2019). Se trata de una síntesis de la literatura publicada y no de un trabajo de campo: no se aplicaron entrevistas ni encuestas, y todas las perspectivas de estudiantes y tutores que se presentan proceden de los estudios incluidos, citadas tal como aparecen en ellos. Para dar transparencia al proceso se siguieron, en lo pertinente, las recomendaciones de la declaración PRISMA 2020 sobre el reporte de las fuentes, los criterios de selección y los métodos de síntesis (Page et al., 2021).

La búsqueda se realizó en Google Académico, Redalyc, SciELO y Dialnet, y se complementó con la consulta directa de los sitios de las revistas y de repositorios institucionales; la última actualización se hizo en octubre de 2026. Se emplearon cadenas en español, como «dificultades» AND «tesis de maestría», «tutor» AND «tesis» AND «posgrado», «escritura» AND «artículo científico» AND «maestría» y «titulación» AND «maestría» AND «trayectoria profesional» AND «Ecuador», y cadenas equivalentes en inglés, como «master's thesis» AND «supervision», «part-time» AND «master's dissertation», «doctoral publication» AND «pedagogy» y «doctoral students» AND «completion». A partir de los estudios localizados se revisaron sus referencias para identificar trabajos adicionales.

Se incluyeron estudios que cumplieran cuatro criterios: (a) investigaciones empíricas o revisiones publicadas en revistas académicas con revisión por pares; (b) referidas a la elaboración de la tesis, del trabajo final o de publicaciones en programas de posgrado o, en el caso ecuatoriano, a la escritura para publicar de investigadores universitarios en formación; (c) que reportaran la perspectiva de estudiantes, egresados, tutores o directores de tesis, o datos institucionales sobre la producción de los estudiantes; y (d) cuyos datos bibliográficos pudieran verificarse en la página de la revista, en su repositorio o mediante su identificador DOI. Se dio prioridad a los estudios sobre maestrías y, por la escasez de estos, se incorporaron estudios sobre doctorado cuando abordaban procesos comparables, como la supervisión, la escritura o la publicación. Se excluyeron ensayos de opinión, documentos sin revisión por pares, trabajos cuyos metadatos no pudieron confirmarse y estudios centrados exclusivamente en el pregrado. La búsqueda tuvo un carácter dirigido e iterativo, por lo que no pretende ser exhaustiva; por esa razón no se informa un diagrama de flujo con el número de registros cribados, sino la lista completa de los estudios incluidos (Tabla 1).

El corpus quedó formado por 20 estudios: 12 sobre maestrías, 7 sobre doctorado y 1 sobre grupos de escritura de investigadores universitarios ecuatorianos. Por su procedencia, 3 corresponden a Ecuador, 4 a otros países de América Latina, 12 a Europa y Australia, y 1 es una revisión internacional. Además, se consultaron como fuentes de contexto el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2022), la Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010) y tres análisis bibliométricos sobre la producción científica ecuatoriana (Aveiga Ortiz et al., 2025; Castillo y Powell, 2019; Herrera-Franco et al., 2021).

El análisis siguió el procedimiento de síntesis temática propuesto por Thomas y Harden (2008) en tres pasos. En el primero se extrajeron de cada estudio el contexto, el nivel de posgrado, los participantes, la perspectiva representada y los hallazgos relacionados con dificultades y apoyos. En el segundo, esos hallazgos se codificaron línea a línea y se agruparon en temas descriptivos. En el tercero, los temas descriptivos se organizaron en temas analíticos de barreras y facilitadores, distinguiendo si la evidencia procedía de estudiantes, de tutores o de ambos. Las cifras se reportan tal como aparecen en las fuentes. Cuando un hallazgo corresponde

a una interpretación de este estudio y no a un resultado explícito de las fuentes, se indica de manera expresa.

Tabla 1. Estudios incluidos en la síntesis

Estudio	País	Nivel	Participantes y diseño	Perspectiva
Carlino (2005)	Argentina	Maestría	23 graduados y 18 maestrandos; cuestionario y entrevistas por correo	Estudiantes y graduados
Ochoa Sierra (2011)	Colombia	Maestría	7 graduados, 7 no graduados, 7 directores y 3 miembros de comités; entrevistas	Estudiantes y tutores
Ramírez García et al. (2017)	México	Maestría	6 egresados; relatos reflexivos	Estudiantes
Héctor Ardisana et al. (2021)	Ecuador	Maestría profesional	233 estudiantes de tres programas; registros institucionales	Institucional
Rodas-Brosam et al. (2021)	Ecuador	Investigadores universitarios	Tres grupos de escritura; 10 entrevistas	Autores en formación
Tramallino y Carrera Moreno (2024)	Ecuador	Maestría en Educación	Maestrandos y docentes; encuestas y entrevistas	Estudiantes y docentes
Anderson et al. (2006)	Reino Unido	Maestría	Representaciones de docentes supervisores	Tutores
Anderson et al. (2008)	Reino Unido	Maestría profesional	15 profesionales a tiempo parcial; entrevistas	Estudiantes
Drennan y Clarke (2009)	Irlanda	Maestría profesional	Graduados de maestrías de formación continua	Graduados
de Kleijn et al. (2012)	Países Bajos	Maestría	401 estudiantes; cuestionario	Estudiantes
Cornelius y Nicol (2016)	Reino Unido	Maestría profesional	Preguntas y reflexiones de supervisores	Tutores
Carvalho et al. (2018)	Portugal	Maestría	3 estudiantes; entrevistas semiestructuradas	Estudiantes
Anastasiadis y O'Brien (2019)	Reino Unido	Maestría	Encuesta y grupos focales	Estudiantes
Ives y Rowley (2005)	Australia	Doctorado	21 estudiantes y sus supervisores; entrevistas longitudinales	Estudiantes y tutores
Kamler (2008)	Australia	Doctorado	Graduados de ciencias y educación; estudio de caso	Estudiantes y tutores
Lee (2008)	Reino Unido	Doctorado	Concepciones de supervisores sobre la supervisión	Tutores
Lee y Kamler (2008)	Australia	Doctorado	Dos estudios de caso sobre publicación	Tutores
Pyhäntö et al. (2012)	Finlandia	Doctorado	669 estudiantes; encuesta	Estudiantes
Sverdlik et al. (2018)	Internacional	Doctorado	Revisión de 163 artículos empíricos	Estudiantes
Álvarez et al. (2024)	Argentina	Doctorado	8 estudiantes; estudio de casos múltiples	Estudiantes y tutores

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios incluidos. Cuando el estudio no informa el número de participantes, la celda describe el tipo de participantes sin indicar cifras.

Resultados

Los resultados se organizan en dos grandes temas analíticos. El primero reúne las barreras que dificultan la elaboración y publicación del trabajo de investigación; el segundo, los facilitadores que la favorecen. En ambos casos se señala qué parte de la evidencia procede de estudiantes y qué parte de tutores.

Barreras para la producción científica

La primera barrera, y la más mencionada por los estudiantes, es la falta de tiempo. En el estudio de Carlino (2005) con 41 participantes de maestrías en ciencias sociales, la falta de tiempo que rompe la continuidad del trabajo fue el obstáculo más citado, señalado por 10 de los 23 graduados y por 14 de los 18 maestrandos. El problema adquiere un perfil propio en las maestrías profesionales, cuyos estudiantes combinan el posgrado con un empleo. Anderson et al. (2008) estudiaron precisamente a profesionales que cursaban a tiempo parcial una maestría vinculada con la práctica profesional, y Cornelius y Nicol (2016) destacaron que la supervisión a tiempo parcial en contextos profesionales tiene rasgos que la distinguen de la supervisión doctoral y que han sido poco atendidos. Desde otro ángulo, los participantes de los grupos de escritura estudiados por Rodas-Brosam et al. (2021) señalaron que reservar tiempo para escribir hizo visible el poco tiempo que las instituciones suelen asignar a esa tarea.

La segunda barrera es una formación previa insuficiente en investigación y en escritura académica. Ochoa Sierra (2011), que entrevistó tanto a estudiantes como a directores y miembros de comités, encontró que las etapas más exigentes son las iniciales, es decir, la delimitación del tema, la revisión de la literatura, el marco teórico y el diseño metodológico, junto con la redacción final. Ramírez García et al. (2017) describieron la dificultad de convertir intereses amplios en una pregunta de investigación sin herramientas teóricas y metodológicas suficientes, así como el problema de relacionar la teoría con los datos. En Ecuador, Tramallino y Carrera Moreno (2024) observaron en maestrandos de Educación un dominio limitado de las estrategias argumentativas necesarias para posicionarse como investigadores y de los recursos metodológicos. Carvalho et al. (2018) añadieron un matiz relevante para los estudiantes que vienen del mundo laboral: una de sus participantes, procedente de una maestría profesional, tuvo que pasar del registro propio del trabajo al discurso académico, con su vocabulario y su precisión.

La tercera barrera se relaciona con la tutoría. En el estudio de Carlino (2005), 9 graduados y 5 maestrandos reportaron problemas con el director de tesis: poco tiempo para atender al estudiante, distancia geográfica, falta de conocimiento específico sobre el tema y respuestas lentas o inadecuadas. Uno de los estudiantes entrevistados por Carvalho et al. (2018) se describió como «huérfano» por la falta de retroalimentación, lo que le generó ansiedad e incertidumbre sobre si avanzaba en la dirección correcta. La evidencia doctoral apunta en el mismo sentido:

Ives y Rowley (2005), en un seguimiento longitudinal de 21 estudiantes y sus supervisores, encontraron que los cambios temporales de supervisor causaron problemas y retrasos.

La cuarta barrera es el aislamiento y la carga emocional del proceso. El aislamiento fue señalado por 8 de los 23 graduados del estudio de Carlino (2005). Ramírez García et al. (2017) describieron un proceso no lineal, con oscilaciones entre momentos de desorientación y de recuperación, y con ansiedad ante la página en blanco y la presión por escribir desde el principio un texto coherente. Pyhältö et al. (2012), en una encuesta a 669 doctorandos, agruparon los problemas percibidos en cuatro categorías, los procesos generales de trabajo, la pericia propia del campo, la supervisión y la comunidad académica, y los recursos, y encontraron una relación clara entre el bienestar de los estudiantes y su compromiso con los estudios.

La quinta barrera es de orden curricular. La publicación no suele formar parte del diseño de los programas. Lee y Kamler (2008) señalaron que tanto supervisores como estudiantes muestran ambivalencia e incluso resistencia frente a la publicación durante el posgrado, y que la escritura y la publicación rara vez se abordan de manera sistemática en la pedagogía del doctorado. En el caso de las maestrías profesionales, Drennan y Clarke (2009) llegaron a preguntarse si la tesis es la forma de evaluación más adecuada para ellas. En Ecuador, Héctor Ardisana et al. (2021) advirtieron que la relativa flexibilidad del Reglamento de Régimen Académico permite niveles desiguales de rigor científico entre programas, y la baja relación de 0,13 artículos por estudiante que reportaron muestra que el artículo seguía siendo la excepción y no la norma.

La sexta barrera, menos frecuente en los reportes, es la escasez de recursos. En el estudio de Carlino (2005), 2 graduados y 4 maestrandos mencionaron recursos económicos limitados, y 3 maestrandos, dificultades de acceso a la bibliografía. Aunque se trata de cifras pequeñas, el dato es pertinente para contextos en los que el posgrado se financia con recursos propios del estudiante. La Tabla 2 resume las seis barreras y la procedencia de la evidencia.

Tabla 2. Barreras para la producción científica en el posgrado según estudiantes y tutores

Barrera	Manifestaciones reportadas	Perspectiva que la reporta	Estudios
Falta de tiempo y conciliación con el trabajo	Interrupción de la continuidad; estudio a tiempo parcial; poco tiempo institucional para escribir	Estudiantes y tutores	Carlino (2005); Anderson et al. (2008); Cornelius y Nicol (2016); Rodas-Brosam et al. (2021)
Formación previa insuficiente en investigación y escritura	Delimitar el tema y la pregunta; marco teórico y diseño; argumentación; paso del registro laboral al académico	Estudiantes y tutores	Ochoa Sierra (2011); Ramírez García et al. (2017); Carvalho et al. (2018); Tramallino y Carrera Moreno (2024)
Disponibilidad y continuidad de la tutoría	Poco tiempo del director; respuestas lentas; falta de retroalimentación; cambios de supervisor	Estudiantes y tutores	Ives y Rowley (2005); Carlino (2005); Carvalho et al. (2018)
Aislamiento y carga emocional	Soledad; ansiedad ante la escritura; relación entre bienestar y compromiso	Estudiantes	Carlino (2005); Pyhältö et al. (2012); Ramírez García et al. (2017)
Diseño curricular que no orienta hacia la publicación	Ambivalencia frente a publicar; dudas sobre la tesis como evaluación; rigor desigual entre programas	Tutores e institucional	Lee y Kamler (2008); Drennan y Clarke (2009); Héctor Ardisana et al. (2021)
Recursos limitados	Recursos económicos; acceso a la bibliografía	Estudiantes	Carlino (2005)

Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis temática de los estudios incluidos.

Facilitadores de la producción científica

El primer facilitador es la calidad de la relación tutorial. De Kleijn et al. (2012), en un estudio con 401 estudiantes de maestría, encontraron que las dos dimensiones de la relación con el supervisor, el control y la afiliación, se relacionaron positivamente con la satisfacción de los estudiantes y con la contribución percibida del supervisor a su aprendizaje. Anastasiadis y O'Brien (2019) observaron que los estudiantes de maestría esperaban supervisores comprometidos y respondían bien cuando lo eran. Ives y Rowley (2005) hallaron que los estudiantes que participaron en la elección de su supervisor, cuyos temas coincidían con la experticia de este y que establecieron buenas relaciones de trabajo progresaron mejor y se mostraron más satisfechos, sobre todo cuando el supervisor era un académico con experiencia o cuando contaban con dos supervisores activos. Lee (2008) mostró, desde la perspectiva de los supervisores, que la supervisión combina varias concepciones: funcional, de gestión del proyecto; de enculturación en la comunidad disciplinar; de desarrollo del pensamiento crítico; de emancipación; y de construcción de una relación de calidad. Álvarez et al. (2024) añadieron que la retroalimentación dialógica en línea contribuye no solo al análisis y la edición del texto, sino también a aspectos emocionales como el compromiso recíproco, la responsabilidad por la revisión y la empatía.

El segundo facilitador es la enseñanza explícita de la escritura para publicar. Kamler (2008) sostuvo que la mayoría de los doctorandos no recibe tutoría ni apoyo estructural

suficientes para publicar a partir de su investigación y que la coautoría con los supervisores es una práctica pedagógica significativa, que fortalece la seguridad y el saber hacer de los investigadores noveles además de su producción. Lee y Kamler (2008) propusieron una pedagogía orientada hacia afuera, que introduzca a los estudiantes en la publicación con revisión por pares, y mostraron cómo los supervisores pueden ayudarles a adaptar la escritura de la tesis a audiencias más amplias. En Ecuador, Tramallino y Carrera Moreno (2024) recomendaron iniciar prácticas discursivas situadas desde el comienzo del posgrado. Carlino (2005) había propuesto, en la misma línea, que los estudiantes publiquen resultados parciales en coautoría con sus directores, lo que les da sensación de logro, les enseña a escribir mientras avanzan y reconoce el trabajo del director.

El tercer facilitador son los espacios colectivos: seminarios de tesis, grupos de escritura y redes de pares. Rodas-Brosam et al. (2021) encontraron, en tres grupos de escritura de investigadores universitarios ecuatorianos, que dar y recibir retroalimentación en un entorno seguro ayudó a perder el miedo a la revisión por pares, que los comentarios de lectores reales mejoraron los borradores y que las reuniones periódicas crearon un ritmo estable de escritura. Ramírez García et al. (2017) destacaron el apoyo de los pares a través de seminarios, intercambios y redes interinstitucionales. Carlino (2005) propuso seminarios de tesis sostenidos en el tiempo, en los que los avances intermedios se reconozcan y los estudiantes comprueben que sus dificultades son compartidas y no individuales.

El cuarto facilitador es una estructura institucional que ordene el proceso. Ramírez García et al. (2017) señalaron que los plazos de avance fijados por el programa ayudaron a organizar el trabajo. Carlino (2005) planteó que las instituciones muestren a los estudiantes el camino de la tesis desde el inicio, en lugar de ofrecer solo un conjunto de asignaturas, y que los directores propongan temas acotados dentro de programas de investigación a los que los estudiantes se incorporen al ingresar. La experiencia ecuatoriana descrita por Héctor Ardisana et al. (2021) ilustra el efecto de este tipo de decisiones: el aumento de las titulaciones mediante artículo coincidió con el estímulo del instituto de posgrado y con tutores que, en su mayoría, tenían doctorado y participaban en proyectos de investigación.

El quinto facilitador es la agencia del estudiante, sostenida por redes de apoyo. En el estudio de Anderson et al. (2008) con profesionales a tiempo parcial, un tema central fue la forma en que los estudiantes representaban su propia agencia, vinculada con una aproximación estratégica y con el respaldo de supervisores y de otras personas de apoyo. Sverdlik et al. (2018) identificaron la motivación, las habilidades de escritura, la autorregulación y la identidad académica como factores internos que inciden en el progreso. Ramírez García et al. (2017) subrayaron el apoyo afectivo y familiar, y señalaron que empezar a escribir pronto, mediante notas, transcripciones y memorandos, redujo la presión de la versión final. Carvalho et al. (2018) reportaron que el uso de esquemas y diagramas para estructurar el texto antes de redactarlo

facilitó la escritura y que, al terminar, los estudiantes percibieron mayor confianza, motivación y responsabilidad. La Tabla 3 resume los facilitadores identificados.

Tabla 3. Facilitadores de la producción científica en el posgrado según estudiantes y tutores

Facilitador	Manifestaciones reportadas	Perspectiva que lo reporta	Estudios
Calidad de la relación tutorial	Afiliación y control; supervisor comprometido; afinidad temática; retroalimentación dialógica	Estudiantes y tutores	Ives y Rowley (2005); Lee (2008); de Kleijn et al. (2012); Anastasiadis y O'Brien (2019); Álvarez et al. (2024)
Enseñanza explícita de la escritura para publicar	Coautoría con el tutor; publicación de resultados parciales; prácticas discursivas desde el inicio	Tutores y estudiantes	Carlino (2005); Kamler (2008); Lee y Kamler (2008); Tramallino y Carrera Moreno (2024)
Seminarios, grupos de escritura y pares	Retroalimentación en entorno seguro; lectores reales; ritmo de escritura; redes	Estudiantes y autores en formación	Carlino (2005); Ramírez García et al. (2017); Rodas-Brosam et al. (2021)
Estructura institucional	Plazos de avance; camino de la tesis visible; temas acotados; tutores investigadores	Estudiantes e institucional	Carlino (2005); Ramírez García et al. (2017); Héctor Ardisana et al. (2021)
Agencia del estudiante y redes de apoyo	Aproximación estratégica; motivación y autorregulación; apoyo familiar; escritura temprana	Estudiantes	Anderson et al. (2008); Ramírez García et al. (2017); Carvalho et al. (2018); Sverdlik et al. (2018)

Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis temática de los estudios incluidos.

Convergencias y diferencias entre estudiantes y tutores

La comparación de perspectivas muestra coincidencias y matices. Estudiantes y tutores coinciden en que las etapas iniciales del trabajo y la escritura final concentran las mayores exigencias (Ochoa Sierra, 2011) y en que la relación tutorial es decisiva (Ives y Rowley, 2005; Lee, 2008). Las diferencias aparecen en el énfasis. Los estudiantes describen sobre todo condiciones de su experiencia: falta de tiempo, soledad, ansiedad y falta de retroalimentación (Carlino, 2005; Carvalho et al., 2018; Ramírez García et al., 2017). Los tutores y quienes analizan la supervisión ponen el acento en aspectos estructurales: la ambivalencia frente a la publicación, la ausencia de una pedagogía explícita de la escritura y la necesidad de apoyo específico para supervisar a estudiantes que trabajan (Cornelius y Nicol, 2016; Kamler, 2008; Lee y Kamler, 2008). Esta diferencia es, en parte, una inferencia de esta revisión a partir de lo que cada grupo de estudios decidió examinar, y no un contraste medido de forma directa en un mismo estudio; solo Ochoa Sierra (2011) e Ives y Rowley (2005) entrevistaron a ambos actores dentro del mismo diseño.

Discusión

La síntesis permite responder a las dos primeras preguntas de investigación con un patrón coherente: las barreras más citadas no son de capacidad individual, sino de condiciones. La falta

de tiempo, la tutoría intermitente y el aislamiento aparecen en contextos tan distintos como Argentina, México, Portugal, el Reino Unido o Finlandia, lo que sugiere que se trata de rasgos estructurales del trabajo de investigación en el posgrado y no de deficiencias de un grupo particular de estudiantes. Este resultado coincide con la conclusión de Sverdlík et al. (2018), quienes insistieron en que los factores externos e internos interactúan y no deben estudiarse por separado, y con la observación de Aveiga Ortiz et al. (2025) de que, en Ecuador, el grado académico por sí solo no explica la producción científica del profesorado.

Respecto de la tercera pregunta, los hallazgos tienen implicaciones directas para las maestrías académicas con trayectoria profesional en Ecuador. La primera tiene que ver con el tiempo. Si la mayoría de los estudiantes trabaja, el programa no puede suponer que la investigación ocurrirá en los márgenes de la jornada laboral. Una interpretación de esta revisión, que deberá comprobarse empíricamente, es que integrar la elaboración del artículo dentro de las asignaturas, con entregas parciales evaluadas, puede reducir la dependencia del tiempo libre del estudiante. La propuesta de Carlino (2005) de mostrar el camino de la tesis desde el inicio y la evidencia de Ramírez García et al. (2017) sobre el valor de los plazos de avance apuntan en esa dirección.

La segunda implicación se refiere a la tutoría. La normativa ecuatoriana delega en cada institución los requisitos de titulación (CES, 2022), lo que significa que la calidad del acompañamiento depende de decisiones locales. La evidencia revisada sugiere priorizar la afinidad temática entre tutor y estudiante, la continuidad de la tutoría y la posibilidad de contar con dos tutores (Ives y Rowley, 2005), así como una relación que combine estructura y cercanía (de Kleijn et al., 2012). El caso de la Universidad Técnica de Manabí indica que la presencia de tutores con doctorado y vinculados con proyectos de investigación se asocia con un mayor uso del artículo como forma de titulación (Héctor Ardisana et al., 2021). Este dato procede de un solo programa y de registros institucionales, por lo que debe leerse como una asociación y no como una relación causal.

La tercera implicación se refiere a la escritura. Las dificultades argumentativas observadas en maestrandos ecuatorianos (Tramallino y Carrera Moreno, 2024) y el paso del registro laboral al académico (Carvalho et al., 2018) muestran que la escritura científica no puede darse por supuesta. La coautoría con el tutor, defendida por Kamler (2008) como práctica pedagógica, y los grupos de escritura, que en Ecuador ya han mostrado resultados positivos entre investigadores universitarios (Rodas-Brosam et al., 2021), son estrategias de bajo costo que pueden incorporarse a los programas. La coautoría exige, no obstante, criterios claros de autoría para que no se convierta en una apropiación del trabajo del estudiante.

La cuarta implicación es de orden curricular. En las maestrías con trayectoria profesional, la experiencia laboral de los estudiantes es un recurso que suele desaprovecharse. Anderson et al. (2008) estudiaron una maestría centrada en la práctica profesional, y la pregunta de Drennan y Clarke (2009) sobre la pertinencia de la tesis en este tipo de programas invita a pensar en

productos más próximos a la práctica, como el artículo profesional que la normativa ecuatoriana ya admite. Esta revisión interpreta que formular problemas de investigación a partir de la práctica profesional del estudiante podría reducir la dificultad, señalada por Ochoa Sierra (2011) y Ramírez García et al. (2017), de delimitar el tema y la pregunta; se trata de una hipótesis derivada de la síntesis y no de un hallazgo directo de los estudios.

El estudio presenta limitaciones que deben señalarse con claridad. La primera es de alcance: la búsqueda fue dirigida e iterativa y no exhaustiva, por lo que es posible que estudios pertinentes, en particular tesis de posgrado y publicaciones ecuatorianas en revistas no indizadas en las fuentes consultadas, hayan quedado fuera. La segunda es de transferencia: 7 de los 20 estudios se refieren al doctorado y 12 proceden de Europa y Australia, contextos con condiciones de financiamiento y dedicación distintas de las del posgrado ecuatoriano. La tercera es de evidencia: varios estudios tienen muestras pequeñas, como los 3 estudiantes de Carvalho et al. (2018) o los 6 egresados de Ramírez García et al. (2017), y solo 3 estudios proceden de Ecuador, de los cuales uno se basa en registros institucionales y otro trata sobre investigadores y no sobre maestrantes. La cuarta es que no se recogieron datos propios; por ello, las perspectivas de estudiantes y tutores que se presentan son las reportadas en la literatura y no las de una población ecuatoriana específica.

Conclusiones

En respuesta a la primera pregunta, la literatura revisada identifica seis barreras para la producción científica en el posgrado: la falta de tiempo y la dificultad de conciliar el estudio con el trabajo, una formación previa insuficiente en investigación y escritura académica, problemas de disponibilidad y continuidad de la tutoría, el aislamiento y la carga emocional, un diseño curricular que no orienta hacia la publicación y la escasez de recursos. La falta de tiempo y los problemas con la tutoría son las más citadas por los estudiantes.

En respuesta a la segunda pregunta, los facilitadores identificados son la calidad de la relación tutorial, la enseñanza explícita de la escritura para publicar, los seminarios y grupos de escritura, una estructura institucional con plazos y temas acotados, y la agencia del estudiante sostenida por redes de apoyo. Los estudiantes tienden a describir las barreras desde su experiencia, mientras que los tutores y los estudios sobre supervisión destacan los factores estructurales.

En respuesta a la tercera pregunta, los hallazgos sugieren que, en las maestrías académicas con trayectoria profesional de Ecuador, la producción científica de los estudiantes depende menos del esfuerzo individual que de decisiones que las instituciones pueden planificar: integrar la escritura del artículo en el currículo, asegurar tutores con experiencia investigadora y continuidad en el acompañamiento, promover la coautoría con reglas claras y crear espacios colectivos de escritura. La evidencia ecuatoriana disponible, aunque escasa, muestra que la

proporción de titulaciones mediante artículo puede aumentar en pocos años cuando cambian esas condiciones.

Como líneas de trabajo futuro se proponen estudios empíricos con estudiantes y tutores de maestrías ecuatorianas con trayectoria profesional, que contrasten las barreras y los facilitadores aquí sintetizados; el seguimiento de cohortes para conocer cuántos artículos de titulación llegan a publicarse y en qué revistas; y la evaluación de intervenciones concretas, como los grupos de escritura o la coautoría tutor-estudiante, en programas de posgrado del país.

Referencias

- Álvarez, G., Cavallini, A. V., & Difabio de Anglat, H. (2024). Online dialogic feedback contributions to the writing of the “graduate thesis” discursive genre. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1–17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>
- Anastasiadis, S., & O'Brien, J. (2019). An exploration of taught master's student perceptions of UK dissertation supervision. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (16). <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i16.490>
- Anderson, C., Day, K., & McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers' representations of the purposes and processes of Master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/03075070600572017>
- Anderson, C., Day, K., & McLaughlin, P. (2008). Student perspectives on the dissertation process in a masters degree concerned with professional practice. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/01580370701841531>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298, 12 de octubre de 2010.
- Aveiga Ortiz, A. M., Álvarez Santana, C. L., Félix López, M. E., & Ormaza Murillo, M. P. (2025). Academic training and its impact on scientific production among university teachers in Ecuador. *Research, Society and Development*, 14(10), e89141049759. <https://doi.org/10.33448/rsd-v14i10.49759>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415–420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/15>
- Carvalho, J. B., Pereira, L. Á., & Laranjeira, R. M. (2018). Writing a Master's dissertation – Students' perspectives. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 78–88. <https://doi.org/10.18552/joaw.v8i2.481>
- Castillo, J. A., & Powell, M. A. (2019). Análisis de la producción científica del Ecuador e impacto de la colaboración internacional en el periodo 2006-2015. *Revista Española de Documentación Científica*, 42(1), e225. <https://doi.org/10.3989/redc.2019.1.1567>
- Consejo de Educación Superior. (2022). Reglamento de Régimen Académico (Resolución RPC-SE-08-No.023-2022). Registro Oficial Segundo Suplemento 124, 10 de agosto de 2022.
- Cornelius, S., & Nicol, S. (2016). Understanding the needs of Masters dissertation supervisors: Supporting students in professional contexts. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(1). <https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i1.161>
- de Kleijn, R. A. M., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925–939. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.556717>

- Drennan, J., & Clarke, M. (2009). Coursework master's programmes: The student's experience of research and research supervision. *Studies in Higher Education*, 34(5), 483–500. <https://doi.org/10.1080/03075070802597150>
- Héctor Ardisana, E. F., Shkiliova, L., Torres García, C. A., & Reyna Bowen, L. M. (2021). Tendencias en la titulación en maestrías de trayectoria profesional del área agrícola en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (14), 31–41. <https://doi.org/10.37135/chk.002.14.02>
- Herrera-Franco, G., Montalván-Burbano, N., Mora-Frank, C., & Bravo-Montero, L. (2021). Scientific research in Ecuador: A bibliometric analysis. *Publications*, 9(4), 55. <https://doi.org/10.3390/publications9040055>
- Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535–555. <https://doi.org/10.1080/03075070500249161>
- Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: Writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33(3), 283–294. <https://doi.org/10.1080/03075070802049236>
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- Lee, A., & Kamler, B. (2008). Bringing pedagogy to doctoral publishing. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 511–523. <https://doi.org/10.1080/13562510802334723>
- Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, (24), 171–184.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *ISRN Education*, 2012, 934941. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Ramírez García, R. G., Pérez Colunga, B. Y., Soto Bernabé, A. K., Mendoza Tovar, M., Coiffier López, F. Y., Gleason Guevara, K. J., & Flores Zuñiga, J. A. (2017). Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría. *Perfiles Educativos*, 39(155), 68–86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922005>
- Rodas-Brosam, E., Colombo, L., Calle, M.-D., & Cordero, G. (2021). Writing to publish: An experience with university researcher writing groups. *Maskana*, 12(1), 5–15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361–388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tramallino, C., & Carrera Moreno, G. W. (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>