

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.52009>

## Experiencia didáctica durante la guía de estudiantes en proceso de sus trabajos finales de graduación

*Didactic Experience During the Students' Guiding in the Process of Their Final Graduation Projects*

Luis Alberto Davis-Sánchez  
Universidad de Costa Rica  
San José,  
Costa Rica  
[luis.davis@ucr.ac.cr](mailto:luis.davis@ucr.ac.cr)  
<https://orcid.org/0000-0003-3355-2138>

Diana Elena Fallas-Rodríguez  
Universidad de Costa Rica  
San José  
Costa Rica,  
[diana.fallas@ucr.ac.cr](mailto:diana.fallas@ucr.ac.cr)  
<http://orcid.org/0000-0002-7312-3680>

Recepción: 21 de setiembre 2022

Aprobación: 05 de febrero 2023

### ¿Cómo citar este artículo?

Davis-Sánchez, L. A. y Fallas-Rodríguez, D. E. (2023). Experiencia didáctica durante la guía de estudiantes en proceso de sus trabajos finales de graduación. *Revista Educación*, 47(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.52009>



**RESUMEN**

*Objetivo:* Se pretendió mostrar la experiencia docente durante la guía didáctica de estudiantes en proceso de desarrollo de sus trabajos finales de graduación en una licenciatura de la Universidad de Costa Rica. *Metodología:* Consistió en un diseño cualitativo descriptivo de la experiencia académica en cursos de investigación, correspondiente a Taller de graduación I y II, ambos con duración semestral. La población participante corresponde a estudiantes de dichos cursos durante los años 2020 y 2021. Se establecieron tres ejes para la recolección y análisis de los datos: a) modalidad de aprendizaje, b) abordaje teórico metodológico de los cursos y c) productos tácitos de la experiencia. *Resultados:* Aunque la virtualidad representó un reto para el cambio y logro de los aprendizajes, la metodología utilizada derivó en un proceso exitoso que consideró los principios generales de la pedagogía mediada por tecnología, según la Universidad de Costa Rica. El abordaje teórico metodológico permitió al estudiantado concluir sus propuestas con grado avanzado o superior en un 87.5 % y 65 % entre 2020 y 2021, respectivamente. Únicamente en el año 2020, el 62.5 % de las personas discentes tenían propuestas para someter a revisión por parte de la Comisión o aprobadas. *Conclusión:* Los talleres de graduación necesitan abordarse desde la metodología de investigación, en busca de claridad y secuencia en las etapas, lo cual permita verificar la viabilidad en las propuestas y priorizar el desarrollo de competencias en investigación sobre la complejidad del producto final del TFG. *Aplicaciones:* En cursos de guía de proyectos finales de graduación se deben establecer metas en diferentes plazos, para que el estudiantado avance de manera sostenida y consecuente. *Recomendaciones:* Para futuras prácticas docentes similares, se recomienda permitir a la población estudiantil egresada compartir sus experiencias con quienes apenas comienzan, y establecer cronogramas de trabajo propios para cada propuesta de investigación como herramienta de compromiso de trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza superior, Estudiante-profesor, Formación, Papel docente, Trabajo de investigación.

**ABSTRACT**

As the main objective, the researchers intended to show the teaching experience during the didactic guiding of students in the process of developing their final graduation projects for a bachelor's degree from the University of Costa Rica. As for the methodology, it consisted of a qualitative descriptive design of the academic experience in research courses, corresponding to *Taller de graduación I and II*, both with a semester duration. The participating population consisted of students

of said courses during 2020 and 2021. In addition, the authors established the following three axes for data collection and analysis: a) learning modality, b) theoretical methodological approach of the courses, and c) tacit products of experience. Regarding the results, although virtuality represented a challenge for the change and achievement of learning, the methodology resulted in a successful process that considered the general principles of technology-mediated pedagogy, according to the University of Costa Rica. Likewise, the theoretical-methodological approach allowed the student body to conclude their proposals with an advanced degree or higher in 87.5% and 65% between 2020 and 2021, respectively. Just in 2020, 62.5% of students had proposals ready to be reviewed by the commission, or approved. Hence, the authors concluded that the graduation workshops (*Talleres de graduación*) need to be approached from the research methodology, in search of clarity and sequence in the stages, which would allow verifying the feasibility of the proposals, as well as prioritizing the development of research competencies over the complexity of the final product of the TFG. On the other hand, concerning the applications of the research, in guidance courses for final graduation projects, goals must be established in different terms so that the student body advances sustainably and consistently. Finally, the researchers recommend for future similar teaching practices to allow the graduated student population to share their experiences with those who are just starting and to establish their own work schedules for each research proposal as a tool for a work commitment.

**KEYWORDS:** Higher Education, Student-Teacher, Training, Teaching Role, Research Work.

## INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje que se requiere para el desarrollo de habilidades y destrezas en la investigación, demanda esfuerzos colectivos que, en el caso de la educación superior, no solamente deben enfocarse en los contenidos teóricos y su aplicación, sino en exponer a la población estudiantil a una serie de experiencias. Es propósito es que a partir de ellas reconozcan las tareas que requiere cada etapa de un proceso investigativo, profundizar en el conocimiento específico de la disciplina, aplicar la formación teórico práctica que tuvieron durante su carrera, y reconocer elementos de carácter normativo y ético, o en este caso, bioético, para el logro de proyectos de investigación en el área de la salud.

Por tanto, el desarrollo del trabajo final de graduación (TFG) constituye un requisito para graduarse en el nivel de licenciatura, pero se mueve entre un objetivo primordial de aprendizaje que

persigue el profesorado, y un último esfuerzo de la persona estudiante para conseguir el título que lo acredita como profesional en un área específica.

Asimismo, con las necesidades de la población discente durante la formación, quienes asumen su rol docente en este proceso son parte activa, desde la horizontalidad, pues deben con el conocimiento teórico, permitirse aprender de los y las estudiantes, reconociendo en todo momento, cómo ser facilitadores de ese aprendizaje.

Ante estas complejidades, resulta primordial que se analicen, de manera continua y precisa, los resultados de la experiencia docente en cursos de investigación, para con ellos definir siempre las mejores rutas de abordaje apropiadas a las disciplinas, las poblaciones de estudiantes, la trayectoria docente y el avance del conocimiento en las áreas específicas.

Bajo esa premisa, el presente artículo pretende mostrar una experiencia didáctica durante la guía de estudiantes en proceso de sus trabajos finales de graduación, en una licenciatura de la Universidad de Costa Rica.

El informe de experiencia que se presenta resulta de vital importancia ante la mejora constante y calidad de los cursos de investigación, así como compartir con la comunidad científica de educación superior, u otra afín, elementos que pudieran exponer el rol del personal docente, la metodología aplicada por este para su implementación en cursos similares. Además, permite la comparación con estudios y profundizar en el tema con el planteamiento de nuevas investigaciones.

## ANTECEDENTES

El trabajo final de graduación como tema de investigación ha generado diversos estudios enfocados principalmente en los problemas que enfrenta el alumnado para iniciar y terminar este proceso.

La naturaleza de los factores que influyen en facilitar o obstaculizar el proceso de elaboración de un trabajo de graduación, se ha tornado un problema de investigación pertinente en la medida que los porcentajes de graduación se convierten en un indicador de desempeño de las universidades. El problema, particularmente arraigado en los posgrados, también afecta a estudiantes de grado.

En Hernández y Ferrer (2000), se analizan los factores que inciden en el síndrome *Todo menos Tesis* (TMT). Mientras que Gascón (2008) retoma el TMT como factor de gran influencia en la baja productividad en las instituciones de educación superior. Abreu (2015), por su parte, profundiza en las causas del TMT como problema multifactorial.

El contexto como facilitador u obstaculizador de los procesos de elaboración del trabajo final ha sido estudiado por Carlino (2004). Posteriormente, esta misma autora en 2005, realiza un estudio sobre los obstáculos que visualizan las personas estudiantes de posgrado para terminar su tesis.

El rol docente y de tutoría son analizados en Arnoux et al. (2004), y señalan la necesidad del acompañamiento continuo por parte de las personas docentes. Difabio (2011) identifica las principales funciones que deben desempeñar las personas tutoras. López et al. (2019), refuerzan la necesidad del acompañamiento en todas las fases del proceso de desarrollo de la investigación.

El problema de la escritura es abordado en Pereira y Di Stefano (2007), en donde señalan la necesidad de una intervención didáctica en la escritura de tesis. Ochoa (2009) ahonda en la lectura y la escritura como factores que pueden favorecer u obstaculizar la terminación de una tesis de maestría. Martín (2012) analiza las dificultades del estudiantado respecto al abordaje de la escritura de la tesis. Casarín (2016) propone un taller de tesis centrado en el proceso de lecto escritura.

Aspectos relacionados con diversos factores del proceso de elaboración de una tesis se abordan en Calvo (2009), texto que realiza por medio de una herramienta conceptual de trayectorias (biográfica, institucional y de producción de conocimientos) y la utilización de constructos como el de pasajes que permiten un análisis de las experiencias de tres casos de estudiantes con su proceso de elaboración de la tesis. Otros estudios, como el de Ochoa y Cueva (2017), detallan los diferentes bloqueos que pueden experimentar estudiantes en su trabajo de tesis. De particular importancia es el trabajo de Merino (2019), porque aborda el problema de la etapa inicial de elaboración de la propuesta de tesis. Soto (2020) identifica cuatro factores que impiden la realización de la tesis: la modalidad de trabajo (tiempo total/tiempo parcial), haber recibido o no ayudas monetarias o becas, realizar docencia e investigación en universidades y la frecuencia de encuentro con el tutor o la tutora.

La deserción en los programas de grado y posgrado es un problema fundamental en la educación, situación que se agrava ante el hecho de que, pese a cumplir con todos los ciclos de su formación, las personas discentes no logran culminar su formación, tal como señalan Zimányi et al. (2022):

En total, 134 personas requieren apoyo para culminar su proceso de titulación. Una de las formas de ayudarles es organizar talleres enfocados en la construcción de un documento según las posibles modalidades de titulación, una tesis o un ejercicio profesional, que puede constituir en reporte de investigación acción o una narrativa de las experiencias profesionales de los egresados como docentes (p. 106).

Asimismo, debe anotarse que a la deserción se suma la no culminación como problema endémico de la educación superior. Autorías como Castro-Rodríguez y Lara-Verástegui (2021) identifican como objeto de estudio de investigación la identificación de factores asociados a la no culminación de la tesis y señalan tres tipos de factores. Los primeros son los personales, se relacionan con la “motivación, interés por el tema de tesis, apoyo familiar, dificultad del tema escogido, desconocimiento de procesos y tiempo de dedicación” (p. 237). Los segundos son los relacionales, su asociación se destacó con “el apoyo de amigos, gastos económicos, apoyo del asesor, críticas del jurado, clima de reuniones con el asesor y las competencias del asesor” (p. 237). Asimismo, en el tercer orden, las personas autoras destacan los factores institucionales, que son aquellos que se asociaron a limitaciones de tipo administrativo, retrasos, ambiente educativo y para desarrollar el trabajo, acceso a información o financiamiento, y formación para la investigación.

En la medida que se profundiza la investigación se evidencia la complejidad de los factores que están involucrados con la no culminación de un trabajo final de graduación.

Un nuevo derrotero en la investigación de la temática lo señala Ramos (2022), quien identifica veintitrés (23) procesos en los que el estudiantado, personal docente o la institución toman decisiones; a estos los clasifica en cuatro fases: Fase preliminar, Fase inicial, Fase de desarrollo y Fase final. La importancia de identificar los procesos y las fases radica en que aporta un modelo analítico que permite sistematizar las experiencias de estudiantes en la culminación de su trabajo de graduación.

Con lo expuesto, la experiencia docente no escapa a los diferentes aspectos mencionados como obstáculos para el desarrollo del trabajo de graduación, por lo que se pretendió proveer estos resultados como otro insumo al estado de la cuestión, el cual se verá más adelante.

## **REFERENTES CONCEPTUALES O MARCO TEÓRICO**

El proceso de elaborar un trabajo final de graduación, sin importar el nivel de la educación superior en el cual se presenta, es un proceso complejo que demanda al estudiantado gestionar un conjunto de variables, actantes y situaciones. En primer lugar, el texto en sí y su producción como texto escrito, las personas estudiantes y su grado de motivación, la tutoría y su nivel de empatía con las personas discentes y sus temas; por último, las situaciones y contextos personales, sociales y académicos que influyen en el proceso. Así, la tesis se encuadra dentro de los aprendizajes de prácticas y procedimientos complejos (Carlino, 2005).

Esta complejidad de factores que debe manejar quien se enfrenta por primera vez a un proceso de investigación requiere de unas habilidades que le permitan acceder al modelo de texto académico pasando de persona lectora a autora, de crítica a revisora de tareas que se desarrollan simultáneamente y a esto se suma la vida cotidiana.

La elaboración de una tesis es esencialmente una actividad de lectura y escritura: durante el proceso de elaboración de una tesis se leen y reseñan diversas investigaciones relacionadas con el problema de investigación, se leen textos que dan cuenta de las perspectivas académicas desde las cuales se va a analizar el problema elegido, se leen los propios borradores del tesista en busca de coherencia y cohesión global, se leen los comentarios del director de la tesis, que suelen ser ambiguos y borrosos. (Ochoa, 2009, p. 95)

El logro de la meta o el estancamiento en la finalización de la tesis es un proceso multifactorial, diversos estudios se orientan a la búsqueda de los factores más pertinentes. La literatura especializada en analizar los diversos factores de fracaso o de éxito mencionan el síndrome de todo menos tesis (TMT). Abreu (2015) lo define como el periodo en el cual el estudiantado ha cumplido la carga académica de su programa respectivo, pero aún no ha podido graduarse por no presentar su tesis, es una especie de limbo académico. En Gascón (2008) se enumera un conjunto de factores externos e internos a la persona, entre estos la elección del tema, la estructuración de la propuesta, la falta o poca asesoría y la poca dedicación de la parte interesada.

En los diversos estudios se reitera la motivación, pero también se señala el rol de la persona tutora, asesora y docente, sobre todo como manifiesta Merino (2019): “proponer y planificar una investigación es una actividad compleja” (p. 141), aún más para quienes se dedican a disciplinas orientadas al trabajo práctico.

Por tanto, ¿es el contexto un factor que facilita los procesos? Carlino (2004) identifica factores obstaculizadores o facilitadores, entre los primeros en aquellas disciplinas donde se trabaja en laboratorios. Este contexto facilita en la medida que hay un equipo, un grupo de personas que apoyan y rodean a la tesaria o tesario cuando no está sin acompañamiento ante su tema, mientras que la soledad y el aislamiento dificultan el proceso, y quienes lo superan mencionan que lo han logrado gracias al apoyo de la familia, colegas, amigos, además de docentes y personas tutoras; un grupo de apoyo es un seguro contra el fracaso.

El acompañamiento es una variable fundamental dentro del proceso de elaboración de una propuesta de trabajo final. Arnoux et al. (2004) enuncian la necesidad del trabajo colaborativo en

particular en la escritura, elemento que es poco trabajado en los talleres o seminarios de tesis; su propuesta es desarrollar talleres de escritura. Difabio (2011) define las funciones de tutoría como:

1) evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante; 2) foco pedagógico; 3) clarificación de expectativas y límites; 4) desafío académico y valoración; 5) gestión del conocimiento; 6) reuniones frecuentes; 7) revisión del trabajo escrito; 8) feedback inmediato y constructivo; 9) advertencia de las señales de peligro; 10) promoción del acceso a la cultura de la investigación; y 11) aculturación en una comunidad de práctica. (p. 938)

El rol en la tutoría es de tal relevancia que su reflexión se dirige a manifestar la necesidad de instruir personas formadoras de la investigación, el tiempo dedicado por las personas tutoras al diálogo y la retroalimentación con las personas tesorarias, lo cual es un factor que influye en el éxito o el fracaso de la conclusión de una tesis.

La escritura es un escollo generalizado y que, sin embargo, se le presta poca atención en los procesos de supervisión, salvo las consabidas quejas de docentes sobre la falta de coherencia y lógica textual, aspectos gramaticales por parte del estudiantado, pero no se plantean talleres exclusivos de escritura de tesis. Pereira y Di Stefano (2007) muestran la experiencia del desarrollo de un taller de escritura de tesis, el trabajo colaborativo entre pares y la participación de un coordinador o coordinadora como factores facilitadores en la definición de títulos y de objetivos.

Elementos que facilitan la escritura de tesis son planteados por Ochoa (2009), cuando menciona que:

se favorece el proceso de producción de una tesis cuando: i) hay ciertas competencias ya formadas relacionadas con el acto de escribir: esquemas mentales, capacidad de revisión, soportar la crítica, buen manejo de la lengua (concordancia, empleo de oraciones, uso adecuado de las preposiciones y marcadores discursivos, manejo del párrafo); ii) cuando se tiene una buena imagen de sí mismo relacionada con la experiencia y el trabajo previo; iii) cuando escribir se asocia con placer, y iv) cuando la escritura se usa como una herramienta para clarificar las ideas. (p. 110)

Entre los elementos limitantes menciona que las personas discentes no reconozcan sus problemas, malos hábitos de trabajo, vacíos conceptuales y, por otra parte, desde la institucionalidad, la falta de enseñanza de la lectura y la escritura y las metodologías utilizadas en las asesorías. El problema de la escritura se resuelve de acuerdo con Casarín (2016) mediante la incorporación en el taller de tesis de contenidos relacionados con el proceso de lecto escritura.



La herramienta de las trayectorias y de los pasajes permiten realizar una sistematización de los diversos factores obstaculizadores y facilitadores del proceso de elaboración de tesis y aportan un marco analítico y explicativo de las interrelaciones entre los diversos factores como sistema complejo. Calvo (2009), plantea el constructo analítico de las trayectorias y de los pasajes para ordenar las experiencias multifactoriales de elaboración de tesis:

1. La trayectoria biográfica (datos biográficos, familia, lo laboral y el recorrido escolar, previos al ingreso al programa de licenciatura).
2. La trayectoria institucional (las relaciones y vínculos con la institución, en particular regulaciones y tensiones de los estudiantes y los asesores ante la normatividad de los procesos de titulación).
3. La trayectoria de producción de conocimientos (integra el proceso de escribir la tesis, el uso de nociones y conceptos, la evolución de los planteamientos del trabajo y los vínculos que se desarrollan). (p. 28)

Se plantea otro constructo para el análisis de lo temporal y los pasajes, aquí se reconocen los siguientes: i) la elección del tema (tanto en sus aspectos subjetivos como objetivos que permiten explicar el surgimiento del tema), ii) la normativización del tema (cuando el tema se oficializa en concordancia con las diversas normas y regulaciones que se aplican en el trabajo de graduación), iii) el trabajo de campo (el pasaje de producción concreta del estudiantado), y iv) la re-ocupación del tema (es el pasaje donde las personas tesieras se apropian del conocimiento y los plasman como conceptos dentro de sus tesis).

El uso de constructos como las trayectorias y pasajes proporcionan herramientas analíticas valiosas para ordenar el caos que perciben las personas investigadoras en el proceso de estudiar los factores que inciden en el éxito o no de las propuestas de tesis.

Un trabajo de graduación con mayor o menor exigencia siempre implica una producción narrativa. Mombrú y Ambrosini (2017) señalan:

Es que una tesis implica un tipo de escritura esencialmente académica, esto es, reflexiva, crítica, argumentativa; supone una dialéctica entre la teoría y la *empíria*, el manejo de procedimientos metodológicos específicos y propios anclados en sus fundamentos epistemológicos. En definitiva, una tesis es una investigación, una tarea propia de investigadores. (p. 111)

La modalidad de tesis como trabajo de graduación eleva su grado de dificultad en la medida que depende de las habilidades de producción narrativa (constructo de trayectoria según Calvo, 2009)

que ha logrado adquirir el estudiantado durante su vida académica. Como anotan Mombrú y Ambrosini (2017), existen carreras orientadas a lo profesional (al hacer) y carreras orientadas a lo académico (a la investigación), estas últimas con ventaja sobre las anteriores en el campo de la producción narrativa oral y escrita. En general, en la formación de grado el acercamiento a la producción narrativa es escasa y si a esto se suma modalidades de graduación que no requieren una tesis, el problema se traslada al posgrado. También Mombrú y Ambrosini (2017) señalan una dimensión lingüística: la pobreza en el uso de lenguaje oral y escrito, el léxico aumenta, pero la cantidad de palabras utilizadas disminuye, lo cual genera un nuevo obstáculo en el desarrollo y culminación del trabajo de investigación de una tesis.

## PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

### Tipo y diseño del estudio

Consistió en un estudio de tipo cualitativo sobre la experiencia académica de los cursos de investigación o talleres de graduación, ubicados al final de la carrera durante el quinto año de una licenciatura en la Universidad de Costa Rica.

El diseño es descriptivo, donde se buscó mostrar una experiencia didáctica en la guía formativa de estos procesos, así como destacar el resultado que se obtiene con esta.

Para fines de la experiencia docente, no se busca cuantificar los resultados o comprobar hipótesis, sino exponer las estrategias utilizadas y cómo resulta el proceso, haciendo una descripción de los sucesos y los resultados que se obtienen para explorar desde lo cualitativo cómo sucede y desde lo descriptivo un primer acercamiento a la situación objeto de estudio que se plantea.

### Población

Se trabaja a partir de la experiencia que se tuvo con la totalidad de la población estudiantil que participó de los talleres de graduación I y II durante los años 2020 y 2021, lo que representa un total de 39 personas estudiantes, 16 de ellas en 2020 y 23 para 2021.

Se destaca que la población de cada año se mantiene permanente por ser materias consecutivas y complementarias. No hubo personas repitentes de los cursos, por lo que toda la población seleccionada participó de la experiencia por primera vez en cada caso.

*Objeto de estudio:* experiencia didáctica durante los procesos de desarrollo de trabajos finales de graduación.

*Unidad de análisis:* cursos Taller de Graduación I y Taller de Graduación II.

### Procedimientos de recolección de datos.

Al ser este el reporte de la experiencia docente, se propuso organizar toda la información de ambos cursos según las categorías de análisis que se proponen, a saber: a) modalidad de aprendizaje, b) abordaje teórico metodológico de los cursos y c) productos tácitos de la experiencia.

De la misma manera, fue necesario generar una base de datos con toda la población participante y su estado de avance, para lo cual se implementó la estructura de la Tabla 1.

TABLA 1.

#### Descripción de la metodología de caracterización de los proyectos de graduación al finalizar los años en estudio

Sigla	Estado de avance	Definición
E.P.	En proceso	Se denotó con esta descripción aquellos documentos o propuestas que se consideran incompletas y cuyo avance requiere de más esfuerzos por parte del estudiantado. Incluye observaciones de forma y fondo.
AV.	Avanzado	Esta descripción se consideró para aquellas propuestas que requieren mejoras menores o cuyas observaciones son de forma y no de fondo.
P.E.	Para entrega	Se utilizó este estado para caracterizar a las propuestas que se consideran listas al finalizar los cursos y que requerirían únicamente del visto bueno del comité asesor respectivo para su envío ante la Comisión de Trabajos Finales de la Escuela.
AP.	Aprobado	Se evaluó con la descripción <i>aprobado</i> cuando, al finalizar los cursos, las propuestas ya contaran con la aprobación de la Comisión de Trabajos Finales de la Escuela.

Fuente: Elaboración propia.

Para la protección de los datos de la población, no se proporcionó el detalle específico del estado de avance, pero sí de manera general para su discusión en la sección de resultados. Asimismo, a partir de las categorías de análisis, se presenta lo correspondiente a la recolección de datos.

#### a) Modalidad de aprendizaje.

Se consideraron los cursos Taller de Graduación I y Taller de Graduación II de los años 2020 y 2021, los cuales fueron totalmente virtuales, según lo establece la normativa universitaria en su resolución VD-R-11502-2020.

Los cursos de taller I se imparten en el quinto año durante el I ciclo de cada año, mientras que taller II es del mismo año en el II ciclo. Los cursos son continuos y complementarios con una duración semestral (17 semanas) cada uno.

Por lo expuesto, se recopilaron los datos de la resolución supracitada y cómo esos componentes se presentaron durante el desarrollo de los cursos.

b) Abordaje teórico metodológico de los cursos

En esta sección se procedió con la recopilación de datos comparativos entre cursos homólogos (dos cursos de taller I y dos cursos de taller II) de los años de estudio.

Se tomó en consideración para la recolección los criterios siguientes:

- la distribución de las sesiones por semana
- la distribución de las horas por semana
- la distribución de las sesiones (atención grupal y por tutorías)
- las actividades desarrolladas (clases magistrales, talleres, productos evaluables).

c) Productos tácitos de la experiencia

Para definir los productos tácitos se procedió a generar una base de datos con la organización por temas o grupos de propuestas de trabajos finales de graduación de toda la población participante, tanto para 2020 como 2021. Se consideró para su clasificación la descripción propuesta en la Tabla 1 al momento de concluir los cursos de taller II en cada año de estudio.

Al finalizar la recolección de datos, se planteó su discusión utilizando la técnica de triangulación.

La Tabla 2 muestra las categorías en las cuales se estructuró la recolección, organización y el análisis de los datos como estrategia de presentación.

**TABLA 2.**  
**Categorías de análisis**

<b>Categoría</b>	<b>Concepto</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Fuente de información</b>
Modalidad de aprendizaje	Modalidad en que se desarrolló el curso según los lineamientos universitarios.	1. Resolución 11502-2020 2. Tipo de curso virtual	VD-R- Por ser este estudio una experiencia
Abordaje teórico metodológico	Estrategias y herramientas que se utilizaron en el desarrollo del contenido	1. Sesiones por semana 2. Horas por semana	docente, la información se toma de los datos

Revista Educación, 2023, 47(2), julio-diciembre, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

teórico y las habilidades y 3. Distribución de los almacenados por  
destrezas requeridas para el sesiones de grupo y atención las personas  
logro de propuestas de de tutorías docentes para  
trabajo final de graduación. 4. Actividades desarrolladas cada uno de los  
durante los ciclos y cursos cursos.

Productos	Resultados que se obtienen	Estado de avance de la
tácitos de la	al finalizar los cursos de	población estudiantil en sus
experiencia	taller I y II en el periodo de	propuestas de trabajo final
	estudio.	de graduación.

---

Fuente: Elaboración propia.

### **Consideraciones éticas del estudio.**

El fin primordial de la experiencia es dar a conocer una experiencia didáctica en los cursos de taller de graduación, por lo que los datos derivados de ella se reportan de manera grupal y anónima, protegiendo información sensible o personal de la población estudiantil. No se presentarán resultados o discusiones que permitan identificar las personas a quienes se refieran los comentarios. Por cuanto a la finalidad de los datos es la descripción del proceso y, especialmente, servir de base para otros análisis de tipo fenomenológico respecto de la misma experiencia o de otras similares.

La base de datos y otros detalles generados para organizar la información de este estudio serán de acceso único de la autoría, con la finalidad exclusiva de que sus resultados puedan compartirse con la comunidad científica interesada en el tema. Además, el ejercicio propuesto se considera parte del trabajo académico, siendo que la generación de este reporte permite mejorar la labor docente durante los cursos, y servir de referencia en otras experiencias similares.

La presente no consiste en una investigación de tipo biomédica, experimental o con manipulación de variables, por lo que no representa riesgos para la población en estudio. Más bien, se busca el fortalecimiento mediante la divulgación sobre cursos como los analizados o de otros similares.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Esta sección se compone de dos apartados, con el fin de reportar los resultados que se obtuvieron con la experiencia docente analizada en ambos periodos a partir de las categorías. Por otra parte, con los

resultados claros, se discutirá esa información a la luz de los antecedentes y referentes conceptuales previstos.

## Resultados

Se establecieron tres ejes para la presentación de los resultados, de acuerdo con lo descrito en la metodología, específicamente las categorías de análisis. Por tanto, en esta sección se presentarán los datos recopilados de la experiencia didáctica en cada una de las categorías.

### a) Modalidad de aprendizaje

Tal cual se señaló, la modalidad se analizó desde los componentes dispuestos en la resolución VD-R-11502-2020 donde se establecen los lineamientos académicos y administrativos para la docencia con componente virtual, específicamente los principios generales, grado de virtualidad, uso de plataforma oficial, programa de curso, aprendizaje colaborativo, lineamientos en sesiones sincrónicas y asincrónicas, y evaluaciones del curso, donde para cada uno se dará el resultado obtenido.

#### → Principios generales.

Se siguieron para todos los cursos los principios declarados en la resolución. La flexibilidad constituye en estos momentos un elemento esencial dado que pretende que la población estudiantil avance en su carrera a través de estrategias diseñadas para ello. Estos talleres se componen de actividades diversas a lo largo de ambos ciclos o cursos. Ello garantiza otros principios como la innovación docente para ajustarse a realidades y situaciones cambiantes del alumnado. Además, promueve la igualdad de oportunidades e inclusión, al trabajar los talleres en clase, pero con una guía de trabajo asincrónica, dispuesta en plataforma y un plazo extra para entrega y revisión de las asignaciones. Todo ello promueve, a su vez, el aprendizaje colaborativo entre pares, pero también entre docentes y discentes.

#### → Grado de virtualidad y sesiones sincrónicas o asincrónicas.

Se siguió el grado virtual (100 % virtual, 0 % presencial), tanto con sesiones sincrónicas como asincrónicas. Debieron omitirse las sesiones presenciales debido a las restricciones por la pandemia del SARS COV-2, pero estos talleres permiten alcanzar sus objetivos pedagógicos tanto de manera presencial, virtual o bimodal. Las sesiones sincrónicas pretendieron el acompañamiento docente y el uso de estrategias diversas, tanto para la flexibilidad, la innovación y el aprendizaje colaborativo. Se definieron sesiones y materiales asincrónicos donde se garantizó la igualdad e inclusión, así como ser complementario a las sesiones sincrónicas.

#### → Uso de plataforma oficial.

Como lo señala la resolución, en todo momento y para la totalidad de las actividades que se realizaron o derivaron de los cursos, se usó la plataforma oficial de la Universidad de Costa Rica denominada METICS. Se atendieron situaciones a través de los correos electrónicos institucionales, pero para cualquier asunto derivado de las actividades de curso, materiales, guías de trabajo, entrega de tareas u otros, solamente se utilizó METICS.

→ Programa de curso.

En los cuatro cursos evaluados, el programa de curso siguió los parámetros solicitados por la normativa institucional y, en particular, de la resolución. Se sometió a conocimiento y aprobación del grupo estudiantil, se escucharon y atendieron recomendaciones, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se enfrentaría a un contrato horizontal, equitativo para las partes sin ignorar los objetivos como equipo docente. Los programas estuvieron durante todos los cursos y a lo largo de las semanas de cada ciclo, disponibles para consulta en la plataforma. Una vez aprobados por el grupo, no sufrieron modificaciones. En caso de que fueran necesarias, se tendría que haber contado con la aprobación de todos y todas.

→ Evaluaciones de curso.

Al igual que con el programa del curso, la evaluación (actividades y rúbricas) se discutió, explicó y validó con la población estudiantil. Una vez aprobadas se colocaron en plataforma y estuvieron disponibles en todo el trayecto de los cursos. En cada actividad evaluable se recordaba la importancia de revisar las rúbricas para que se reconocieran los ítems con los cuales el equipo docente calificaría cada entrega. Todas estas actividades sólo buscan el avance por pasos o etapas en la investigación, de manera que las temáticas propuestas deriven en trabajos finales de graduación viables para someter ante la comisión respectiva.

b) Abordaje teórico metodológico de los cursos.

Este apartado de resultados presenta la distribución de las sesiones y horas por semana de las sesiones (atención grupal y por tutorías), así como de las actividades desarrolladas (clases magistrales, talleres, productos evaluables), en todos los cursos o talleres evaluados para el estudio.

La Tabla 3 muestra la cantidad y tipo de sesiones de cada uno de los cursos para ambos años, así como las horas por semana que se dedicó a ellos en tiempo lectivo, lo cual demandaba un trabajo extraclase de parte del estudiantado para cumplir con los objetivos de cada unidad.

**TABLA 3.**

**Distribución de las sesiones y horas por ciclo y curso según programa aprobado**

ÍTEM	2020		2021	
	I ciclo, Taller I	II ciclo, Taller II	I ciclo, Taller I	II ciclo, Taller II
Horas por semana	6	6	6	6
Sesiones sincrónicas	11	11	13	9
Sesiones de tutoría	11	16	15	29
Sesiones de presentación de avance de propuesta	2	2	2	3
Sesiones totales	24	29	30	41

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia que ambos talleres (I y II) tienen la misma carga horaria y las sesiones sincrónicas se mantuvieron similares en todos los cursos y años. Lo que llama la atención corresponde al taller II de 2021, donde las sesiones de tutoría fueron considerablemente más altas que su homólogo en 2020. Esto respondió a que se hizo una variación en el horario, pasando de tener un día de tres horas para tutoría por semana, a dos días de dos horas. A pesar de que las horas totales son iguales, dividir el curso promueve un mejor acompañamiento o disponibilidad para ello. Además, permite considerar los principios de innovación, igualdad e inclusión dentro de las dinámicas de curso y las realidades estudiantiles.

Por su parte, la Tabla 4 muestra los tipos de actividades que se plantearon para los cursos.

**TABLA 4.**

**Distribución por tipo de actividad, según ciclo y curso del programa aprobado**

ÍTEM	2020		2021	
	I ciclo, Taller I	II ciclo, Taller II	I ciclo, Taller I	II ciclo, Taller II
Clases magistrales	11	11	13	9
Talleres	7	7	9	7
Evaluables	10	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

Durante las clases magistrales se dispuso de contenidos teóricos, ejemplos y dinámicas de aplicación de estos con base en los temas de interés y equipos de estudiantes para el trabajo final de graduación. En los talleres II incluso se disponen personas invitadas del área de bibliotecología para



retomar aspectos teóricos de la citación, referenciación, búsqueda en bases o gestores bibliográficos. Por esta razón, las clases magistrales en todos los cursos se mantienen regulares, y las pequeñas diferencias se deben a feriados o espacios de cierre institucional debido a la pandemia.

En relación con los talleres, para todos los cursos son 7, con diferentes objetivos de aprendizaje, investigación y avance de la propuesta. El taller I de 2021 varió porque se dividió en dos partes dos de los talleres, pero los productos finales se mantuvieron iguales. Estos talleres buscan completar distintas etapas del proceso, como la selección del tema, el problema o los objetivos durante el taller I; así como ir avanzando en la búsqueda bibliográfica, su jerarquía y orden, entre otros, para el taller II. Se propicia de esta manera que cada estudiante o grupo avance de manera continua y progresiva, dando asesoría y acompañamiento en cada aspecto. Ello permite al equipo docente *llevar el pulso* de cada tema, y con quiénes es necesario una tutoría más cercana e insistente.

Finalmente, los productos evaluables suman los 7 talleres de cada curso con 3 avances, donde los primeros aportan a los segundos, construyendo de esta manera, apartados de la propuesta con una compañía y asesoría docente permanente. El evaluable denominado *avance final* en cada curso es el producto total del trabajo, con mejoras incorporadas y secciones más completas. Se espera con esta secuencia que, al concluir ambos talleres, el grupo de estudiantes disponga de una propuesta de TFG lo más avanzada posible.

#### c) Productos tácitos de la experiencia.

Esta sección se refiere específicamente al resultado de avance en los temas propuestos por los grupos, comparando ambos años al finalizar los cursos de taller II.

El taller I construye la primera parte de la propuesta con el tema, problema, objetivos, justificación y pasa al marco metodológico, para verificar, en este primer curso, la viabilidad y pertinencia que tiene el tema de investigación, desde el punto de vista técnico, investigativo, procedimental y disciplinar. Pretende mostrar a la población estudiantil una proyección de lo que será su TFG, promueve la claridad en los métodos y metodología, así como la identificación de las necesidades o requerimientos que se tendrá, antes de aventurarse por completo en el tema.

El taller II demanda una mayor asesoría por cuanto debe mejorar las partes del taller I y desarrollar por completo el marco teórico. Ambos objetivos se tienen claramente distribuidos en el programa y de acuerdo con las actividades propuestas. El diseño de este curso permite al estudiantado no abrumarse con la búsqueda bibliográfica, sino ir la ejecutando en etapas.

La Tabla 5 dispone en frecuencias absolutas y relativas estas proporciones, a partir de lo cual se podrá identificar diferencias y oportunidades de mejora.

**TABLA 5.**

**Cantidad de estudiantes por año y frecuencias absolutas y relativas según estado de avance en el proyecto de graduación al finalizar los cursos**

ESTADO DE AVANCE	FRECUENCIA ABSOLUTA		FRECUENCIA RELATIVA	
	2020	2021	2020	2021
En Proceso	2	8	12,5	34,78
Avanzado	4	15	25	65,22
Para entrega	8	0	50	0,00
Aprobado	2	0	12,5	0,00
Total	16	23	100	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que para el año 2021 la cantidad de estudiantes matriculados y matriculadas fue mayor. Sin embargo, durante 2020 se tuvo propuestas con grado de avance superior (para entrega o aprobado). Esto llama la atención pues la metodología y modalidad utilizada se mantuvo durante los dos años o generaciones. Como se dijo, ninguna de las personas estudiantes fue repitente en alguno de los cursos, por lo que todos y todas desarrollaron la experiencia por primera vez.

Puede presumirse que el grupo estudiantil que matriculó para 2021 venía de un año de estar en clases únicamente virtuales, con grandes cambios y situaciones de índole económica, educativa, familiar y personal, las cuales pudieron repercutir en su desempeño. Asimismo, todo ese 2021 también se desarrolló de manera virtual en un porcentaje muy elevado de cursos (solo las prácticas clínicas fueron bimodales).

## **DISCUSIÓN.**

La producción de conocimiento que se genera con los TFG constituye un gran aporte a la comunidad científica. Esto es especialmente relevante en disciplinas novedosas, como las Tecnologías en Salud, las cuales refieren a procesos de ascenso curricular desde el nivel empírico o

técnico, complejidad en las tareas ocupacionales, y avances en el conocimiento y la tecnología; por lo que su antecedente justifica la poca investigación que se producía en estas áreas.

Ello demanda que la generación de conocimiento para la toma de decisiones basadas en evidencia sea rigurosa, de calidad, principalmente en escenarios relacionados con la salud humana o cualquier nexo con esta (en producción industrial o ambiente, por ejemplo).

Los procesos de construcción de propuestas de investigación para trabajos finales de graduación, tal cual se vio anteriormente, se han convertido en un reto multifactorial para las instituciones de educación superior, pues el síndrome conocido como *todo menos tesis* o TMT (Hernández y Ferrer, 2000) amenaza la culminación de la formación profesional universitaria, por lo que delega en estas instituciones la responsabilidad de abordar de manera integral, aquellos elementos que pudieren convertirse en obstáculos.

Una de las medidas tomadas dentro de los planes de estudio han sido los bloques o ejes de investigación, no solo como grupo consecutivo de cursos, sino también de manera transversal.

Para el caso analizado en este artículo, los talleres de graduación I y II propician el abordaje de algunos de estos multifactores, como los reconoce Gascón (2008), al definir que la elección del tema, la estructura de la propuesta, la asesoría y la dedicación del estudiantado a sus propuestas de TFG, parecen ser las que determinan el éxito o fracaso en la conclusión de esta tarea científica.

Al respecto, en el diseño metodológico de los talleres, el primero se compone de una serie de actividades para la elección del tema, y en ambos se trabaja sobre la estructura, no sólo por el método científico, sino para ir generando productos viables para un documento de propuesta. Asimismo, todos los cursos analizados se plantean como asesorías grupales con un principio de aprendizaje colaborativo y tutorías individuales o por tema, permitiendo siempre que el acompañamiento sea continuo.

Considerando que la retroalimentación también se conforma como un elemento fundamental, este se complementa con el acompañamiento. En cada tutoría grupal o por temas existe un proceso de retroalimentación horizontal que fomenta la participación activa en el aprendizaje, con el equipo docente como guía y no en forma vertical, al estilo de única transferencia de conocimientos.

Este dúo acompañamiento-retroalimentación fomenta espacios de diálogo entre discentes y docentes, haciendo que sean las partes responsables en el alcance de las metas comunes, con una consecuente motivación de estudiantes y del profesorado.

Ciertamente los resultados de esta experiencia didáctica plantean que los factores de producción de texto, así como las actividades de lectura y escritura, siguen siendo una dificultad; y

requieren un abordaje permanente, el cual debe considerarse incluso en cursos previos a los talleres de graduación. Se visualiza con esta sistematización que las habilidades de lecto-escritura son base fundamental para el logro de la meta, no solo en las propuestas, sino en el cierre del ciclo del TFG. Sin embargo, los contenidos y distribución que se tiene en ambos talleres limitan el tiempo que sea posible dedicar a lectura y escritura, por lo que será vital fortalecer esto previamente dentro del bloque de investigación, así como con las actividades evaluables de cada taller, buscando que se logren los objetivos del curso, pero que a la vez se fomente el ejercicio de leer y escribir como demandan los textos científicos.

Se vuelve relevante considerar como parte del resultado de la experiencia, las trayectorias definidas previamente por Calvo (2009), donde la biográfica, institucional o de producción de conocimiento, se manifiestan de manera diferente entre el grupo de estudiantes. Sin duda, esta diversidad de experiencias no siempre se considera al momento de acompañar los procesos de TFG, y se destaca entonces como parte de los roles necesarios a tener presente en la guía de estudiantes.

En el análisis de las dos cohortes, la modalidad de trabajo fue un factor decisivo en el avance. El grupo de 2020 provenía de 4 años de formación presencial, con poca intervención de la virtualidad. Otros cursos del mismo bloque de investigación deben haber favorecido la certeza y claridad en los temas con los cuales iniciaron en el taller I. En el caso del estudiantado que tomó los talleres durante 2021, ya el año anterior había significado un cambio abrupto, sin posibilidad de transición, cargado de presiones sociales, de salud, familiares y académicas, por motivo de la pandemia del SARS COV-2, quizás con la sumatoria de la soledad, del desarraigo social con sus pares, que sin duda, clasifica Carlino (2004), fue factor predisponente al fracaso.

La experiencia didáctica propuesta muestra que los talleres de graduación requieren de un equipo docente pendiente en el proceso, que pueda acompañar a las personas estudiantes en sus temas y el desarrollo de una propuesta sólida y viable. Se debe propiciar la producción de texto de manera permanente, con base en la lectura de artículos científicos como continuidad del trabajo de otros cursos previos. Asimismo, el acompañamiento no debe ser solo entre docentes y discentes, sino entre el mismo estudiantado, considerando propuestas de investigación para las cuales sea posible el trabajo en equipo, desde las características y modalidades que disponga cada institución o unidad académica. Así, la soledad no será un factor predisponente, y más bien el apoyo se sumará a los elementos de fuerza para el cierre exitoso de un proceso extenso, pero regocijante y enriquecedor para la formación profesional.

Los resultados y reflexiones de esta experiencia didáctica plantean la necesidad de establecer la pertinencia, tipos y complejidad de las investigaciones a este nivel, por cuanto las personas cada vez con más frecuencia toman otras carreras o ascienden al posgrado sin haber concluido la licenciatura, volviéndose los TFG un segundo plano o totalmente irrelevantes para el ejercicio profesional.

Esto resulta aún más confuso si se considera que en las Tecnologías en Salud, el desempeño profesional no se basa en la producción narrativa o discursiva, sino en la toma y ejecución de decisiones, por lo que durante su formación académica no se ha definido esa competencia de producción como esencial, y resulta en un factor para rezago o abandono.

Debería entonces ser objeto de un análisis el desarrollo de las habilidades en investigación, las herramientas, diseños de estudio, manejo de datos y otras competencias pertinentes a la formación de licenciatura, como base de una disciplina. No obstante, el producto final de TFG debe estar en equilibrio con ese conocimiento, sin que represente su conclusión la etapa más importante en el proceso formativo. Este balance entre conocimiento y desarrollo de competencias con la ejecución de un TFG, le permitiría a las personas acceder a niveles formativos superiores con bases robustas en investigación, y la experiencia previa de un estudio a nivel de licenciatura.

Además, en otras restricciones, se considera que en razón de la pandemia por SARS COV-2, estas poblaciones de taller se vieron limitadas para acceder a participantes, información, toma de datos o algunos tipos de estudio, resultando en la reducción de sus oportunidades de desarrollo para propuestas de TFG y así obtener su grado académico.

Finalmente, uno de los elementos más relevantes a destacar del presente estudio es que sirve como base para la reflexión y discusión sobre la necesidad de continuar profundizando en las razones que limitan el avance en los TFG, la percepción del estudiantado, el cuerpo docente y otras entidades externas (como el acceso a posgrados) que también interfieren con las metas definidas por esas personas como motivación para su conclusión.

## CONCLUSIONES

Esta experiencia didáctica concluye que:

1. La modalidad de trabajo es un factor relevante en el avance. En la modalidad virtual es fundamental disponer de tantos encuentros de asesoría como sea posible, mientras que en la presencialidad estas pueden darse de manera grupal o individual por temas de investigación.

2. Los procesos de guía en investigación demandan un conglomerado de actividades continuas, desde las cuales se tome el pulso de avance, se conozca las trayectorias de estudiantes, y se dé un apoyo cercano a la realidad estudiantil, resultando en la viabilidad de las propuestas.
3. El acompañamiento de las personas estudiantes en sus TFG requiere reconocer que durante los talleres I y II el proceso está en una fase inicial y, por tanto, es necesaria la determinación de factores de riesgo para rezago y abandono, de manera que puedan ser conocidos por los y las discentes, con un abordaje previo; principalmente porque al culminar estos cursos de taller, las personas estudiantes deben continuar de manera autónoma o independiente.
4. Los elementos de modalidad y actividades continuas, así como el establecimiento de plazos para la entrega de productos, se dirigen a limitar o restringir actitudes de procrastinación, donde el estudiantado termine por desmotivarse de sus objetivos académicos.
5. Dado que se determinó que la lecto-escritura continúa siendo un asunto limitante, es necesario abordarlo desde la vinculación con otros cursos del bloque de investigación.
6. Las consecuencias en la formación universitaria producto de la pandemia por el SARS COV-2, tendrá un efecto a largo plazo, hasta que las nuevas generaciones se hayan restablecido a la regularidad dentro del plan de estudios, por lo que en los talleres siguientes, el equipo docente debe considerar estos factores para mejorar el resultado final de producción.
7. Las trayectorias biográficas, institucionales y de producción se manifiestan como factores de éxito o fracaso, por lo que es necesario desarrollar investigación sobre las diferencias entre estudiantes y cómo influyen en la producción de propuestas de TFG.
8. Es necesario identificar y sistematizar la trayectoria de los TFG hasta su culminación, con una esquematización de las etapas y sus dificultades. Ello permitirá durante los talleres I y II fortalecer las habilidades de las personas discentes y con ello reducir el abandono o postergación por parte de ellas en su conclusión del proceso formativo de educación superior.
9. El alcance de los procesos de TFG para el grado resulta un reto académico. Se requiere contextualizar el nivel que se pretende alcanzar con este primer acercamiento durante la licenciatura, para desarrollar en las personas estudiantes las competencias del desempeño profesional en áreas de investigación o la inserción en formaciones de posgrado.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abreu, J. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All But Thesis Syndrome. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 10(2), 246-259. [http://www.spentamexico.org/v10-n2/A14.10\(2\)246-259.pdf](http://www.spentamexico.org/v10-n2/A14.10(2)246-259.pdf)
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de La Maestría En Salud Pública*. 2(3), 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169>
- Calvo, M. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 31(124), 22-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.124.18826>
- Carlino, P. (2004). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales Del Instituto de Lingüística*. 24, 41-62. <http://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*. 9(30), 415-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/15>
- Casarín, M. (2016). Escritura de tesis: dificultades, desafíos y propuestas. *Revista Pucara*. 27, 179–188. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2617/1690>
- Castro-Rodríguez, Y. y Lara-Verástegui, R. (2021). Experiencias y percepciones de los graduados de Odontología sobre la culminación de la tesis en una universidad del Perú. *Odontología Sanmarquina*, 24(3), 235–241. <https://doi.org/10.15381/os.v24i3.20715>
- Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(50), 935–959. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14019000012.pdf>
- Gascón, Y. (2008). El síndrome de Todo Menos Tesis “TMT” como factor inuyente en la labor investigativa. *Copérnico*. 5(9), 46–57. <http://www.revenyct.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/copernico/v5n9/art05.pdf>
- Hernández, M. y Ferrer, Y. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad del Zulia. *Opción*. 16(31), 112–129. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2474955.pdf>

- López, D., Rábago, D. y Zavala, M. (2019, 9-12 de abril). *De lo cualitativo a lo cuantitativo: experiencia en la asesoría de tesis en la escuela normal*. [Sesión de congreso]. III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal [CONISEN], Playas de Rosarito, Baja California, México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P876.pdf>
- Martín, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 69–86. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i15.21>
- Merino, R. (2019). Factores que influyen en la elaboración del proyecto de tesis de maestría. *Acta Herediana*. 62(1), 134–142. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/article/view/3616/4012>
- Mombrú, A. y Ambrosini, C. (2017). Bendita tesis: tribulaciones personales e institucionales. *Perspectivas Metodológicas*, 17(19). <https://doi.org/10.18294/pm.2017.1442>
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de Maestría. *Forma y Función*. 22(2), 93–119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6454283.pdf>
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61–87. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4614>
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(64), 405–430. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>
- Ramos, E. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo exitoso de la investigación formativa en la educación superior. *Risei Academic Journal*. 2(1), 52–61. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/28>
- Soto, C. H. (2020). Factores asociados a la elaboración de tesis en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 24. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41676>
- Zimányi, K., Ortiza, A., Marie, P., Houde, A. y Richter, K. (2022). Deserción escolar en dos licenciaturas en la enseñanza de lenguas: un estudio de caso en una universidad pública en México. *Revista de Educación Superior*. 51, 89–116. <http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/2220/622>