



Revista Electrónica Educare
ISSN: 1409-4258
Universidad Nacional. CIDE

Perdomo, Bexi; Morales, Oscar Alberto
Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas
Revista Electrónica Educare, vol. 26, núm. 1, 2022, Enero-Abril, pp. 380-400
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194170643021>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

educare@una.ac.cr

Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas

Errors and Difficulties Faced During the Elaboration of Undergraduate and Graduate Thesis by Peruvian Students: Pedagogical Implications

Erros e dificuldades na preparação de teses de graduação e pós-graduação por estudantes peruanos: implicações pedagógicas

**Bexi Perdomo**

Profesional independiente

Lima, Perú

bexi.de.flores@gmail.com<https://orcid.org/0000-0002-1611-7743>**Oscar Alberto Morales**

Profesional independiente

Quito, Ecuador

geode.ula@gmail.com<https://orcid.org/0000-0002-0879-6555>

Recibido • Received • Recebido: 29 / 02 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 12 / 10 / 2021

Aceptado • Accepted • Aprovado: 11 / 12 / 2021

Resumen:

Objetivos. Describir las dificultades reportadas por el estudiantado en el proceso de elaboración de su trabajo de grado y describir los errores cometidos. **Metodología.** Se realizó una investigación de diseño documental que incluyó una muestra de tesis ($n = 120$) presentadas para obtener distintos grados académicos entre 2018 y 2019. Se buscó información sobre errores de fondo (unidad, demostración y profundidad) y de forma (presentación, redacción y ortografía, utilización de normas para la inclusión de citas y referencias bibliográficas y estructura del texto). Como parte de la triangulación de datos, se incluyó la entrevista a personas autoras de esas tesis para conocer las dificultades que enfrentaron durante su redacción. Se usó una matriz de análisis cualitativo de contenido, una lista de cotejo y se hicieron entrevistas vía Zoom a las autoras o autores de las tesis. Esta triangulación metodológica de datos permitió una visión más completa de los problemas de estudio. **Resultados.** Se registraron errores de fondo y forma en porcentajes elevados para las tesis tanto de pre como de postgrado. Entre los de fondo destaca errores en la redacción de resultados y discusión (>80%) y en los de forma los asociados a presencia de errores ortográficos y al uso del sistema de referencias (100%). En cuanto a las dificultades, se apreciaron aquellas asociadas a la asesoría, tesista y tesis. De todas estas dificultades, las que presentaron mayor frecuencia fueron realizar sus propios análisis estadísticos (100%) y los desacuerdos entre tutorías y jurados (95%). Se observó que el estudiantado tesista de pre y postgrado comete errores similares y presenta también dificultades similares en su proceso de elaboración.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones. Son comunes los errores de forma y fondo entre los que destacan mal uso del sistema de referencias y errores de índole metodológico. En pregrado y posgrado presentan dificultades relacionadas con escasa formación en metodología y redacción de textos científicos, además de sufrir la falta de concordancia de criterios entre tutoría y equipo evaluador.

Palabras clave: Educación universitaria; errores de forma; errores de fondo; tesis; escritura académica.

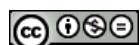
Abstract:

Objectives. To describe mistakes students made and difficulties they reported in the process of elaborating their degree work. **Methodology.** Documentary design research was conducted. It included a sample of theses ($n = 120$) submitted to obtain academic degrees between 2018 and 2019. Information was sought on errors of substance (unity, demonstration, and depth) and form (presentation, writing and spelling, use of standards for the inclusion of citations and bibliographic references, and text structure). As part of data triangulation, some authors of these theses were interviewed to learn about the difficulties they faced during the writing process. A qualitative content analysis matrix, a checklist, and Zoom interviews with the authors of the theses were used. This methodological triangulation of data allowed a complete vision of the study problems. **Results.** Errors of substance and form were recorded in high percentages for both undergraduate and graduate theses. Among the substantive errors, those associated with failures when writing results and discussion (>80%) and those associated with spelling errors and the use of the reference system (100%) stand out. Concerning the difficulties, those associated with the advising, the thesis advisor, and the thesis were appreciated. Of all these difficulties, the most frequent ones were the performance of statistical analysis (100%) and disagreements between tutor and jurors (95%). Undergraduate and graduate thesis writers make similar errors and experience similar difficulties in their elaboration process. **Conclusions.** Form and substance errors are frequent, including misuse of the reference system and mistakes of a methodological nature. Undergraduate and graduate thesis writers face difficulties related to poor training on methodology and writing of scientific texts. Besides, they suffered from a lack of concordance of criteria between tutors and evaluators.

Keywords: Higher education; errors of form; errors of substance; thesis; academic writing.

Resumo:

Objetivos. Descrever as dificuldades relatadas pelos alunos no processo de elaboração de seus trabalhos de graduação e descrever os erros cometidos pelos alunos. **Metodologia.** Foi realizada uma pesquisa de projeto documental. Incluiu uma amostra de teses ($n = 120$) submetidas para diferentes graus acadêmicos entre 2018 e 2019. Foram buscadas informações sobre erros de substância (unidade, demonstração e profundidade) e forma (apresentação, redação e ortografia, uso de normas para inclusão de citações e referências bibliográficas, e estrutura do texto). Como parte da triangulação de dados, alguns autores destas teses foram entrevistados para conhecer as dificuldades enfrentadas durante sua redação. Uma matriz de análise qualitativa do conteúdo, uma lista de verificação e entrevistas Zoom com os autores das teses foram utilizadas. Esta triangulação metodológica dos dados permitiu uma visão completa dos problemas do estudo. **Resultados.** Os erros de substância e forma foram registrados em altas porcentagens tanto para teses de graduação quanto para teses de pós-graduação. Dentre os erros substantivos, destacam-se os associados a falhas



na redação de resultados e discussão (>80%) e os associados a erros ortográficos e ao uso do sistema de referência (100%). Quanto às dificuldades, foram apreciadas as associadas ao aconselhamento, ao orientador de tese e à tese. De estas dificuldades, as mais frequentes foram a realização de suas análises estatísticas (100%) e desacordos entre tutor e jurados (95%). Escritores de tese de graduação e pós-graduação cometem erros semelhantes e apresentam dificuldades semelhantes em seu processo de elaboração. **Conclusões.** Os erros de forma e substância são frequentes, incluindo o uso indevido do sistema de referência e erros de natureza metodológica. Escritores de teses de graduação e pós-graduação apresentam dificuldades relacionadas à falta de treinamento em metodologia e redação de textos científicos. Além disso, eles sofrem com a falta de concordância de critérios entre tutores e avaliadores.

Palavras-chave: Ensino superior; erros de forma; erros de substância; tese; redação acadêmica.

Introducción

La presentación de un trabajo de grado, como requisito parcial para finalizar programas académicos conducentes al grado de bachiller, título profesional (de primera y segunda especialidad) y grados de magíster, doctor o doctora, es una exigencia con revestimiento académico y legal en Perú, tal como se observa en el artículo 45 de la Ley Universitaria ([Poder Legislativo, Congreso de la República del Perú, 2014](#)). Con esta exigencia se espera que incrementen las cifras de investigaciones en Perú y que la calidad de estas investigaciones, generalmente publicadas en los repositorios institucionales, esté acorde al nivel, grado o título al que se aspiraba con su presentación.

No obstante, mucho personal docente no había recibido formación para cumplir el rol asesor con el cual acompañar al estudiantado tal como supone esta Ley ([Pereyra-Elías et al., 2014](#)). Aunado a esto, la investigación en Perú no se encontraba en su mejor momento ([Taype-Rondán et al., 2015](#)). De esta forma, docentes y estudiantes entraron simultáneamente a un nuevo contexto jurídico institucional que demandaba el desarrollo de competencias específicas para el logro satisfactorio de los objetivos. Cuatro años después de la puesta en vigencia de la Ley Universitaria, sigue habiendo problemas en el ámbito de la investigación en los contextos académicos, particularmente en lo relacionado con la elaboración del trabajo de grado o tesis.

Independientemente de los antecedentes de formación investigativa de esas primeras cohortes que debieron presentar tesis, es un factor común que los individuos enfrenten dificultades en el proceso de elaboración del plan o de su tesis y cometan errores de fondo y forma ([Perdomo y Flores, 2014](#)). Así se ha observado en diferentes países independientemente de las carreras; por ejemplo, en Argentina ([Ambrosini y Mombrú Ruggiero, 2017](#)) y Venezuela ([Perdomo, 2015; Perdomo y Flores, 2014](#)).

Ante la errónea difusión de que la escritura de textos académicos y científicos debe fluir de manera natural ([Belcher, 2009](#)) y de manera similar para todas las personas, el estudiantado



<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

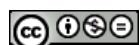
de pre y postgrado (que es novel en la producción científica y, como tal, no siempre alcanza dicha fluidez, además de necesitar una base metodológica con cierta solidez para poder llevar a cabo una investigación y presentar sus resultados) enfrenta diversas dificultades asociadas a la elaboración de su trabajo de grado ([Rodríguez Hernández y García Valero, 2015](#)). Aunado a esto, el estudiantado presenta deficiencias, catalogadas en dos categorías principales: a) formales y metodológicas y b) de redacción y ortográficas ([Rodríguez-Menéndez et al., 2016](#)), las cuales, a su vez, han sido clasificadas como errores de forma y fondo ([Arias, 2017](#)). Esta última clasificación se usó en el presente estudio.

Durante la experiencia brindando asesoría a estudiantes de pre y postgrado e investigando sobre el tema, las personas autoras de este artículo han observado que existen dificultades asociadas con las competencias investigativas y de escritura académica; sin embargo, este es un tema poco estudiado en Perú, pese a sus implicaciones pedagógicas en la enseñanza de metodología y escritura académica. Esta es una necesidad que debe cubrirse pues, como señalan [Morales et al. \(2020\)](#), existe un incremento de programas de postgrado conducentes a título que exigen tesis. Además, en Perú, tanto en pregrado como en postgrado la presentación de un trabajo de investigación escrito es un requisito de ley para la culminación de los programas académicos. En este sentido, se vio la necesidad de documentar esta información, a partir de la cual se pudieran presentar propuestas concretas que contribuyan a mejorar la calidad en el desempeño de investigadores e investigadoras noveles, cuyos trabajos de grado se publican en los repositorios institucionales.

En atención a lo anteriormente descrito, se plantearon dos objetivos. En primer lugar, describir las dificultades reportadas por el estudiantado en el proceso de elaboración de su trabajo de grado y, en segundo lugar, describir los errores cometidos por este mismo estudiantado en los textos presentados. No se incluyó información relacionada con los errores de las personas asesoras en sus instrucciones y observaciones, ya que esto amerita un estudio adicional. Con el desarrollo de esta investigación se pone a disposición del profesorado de metodología, asesoría, tutoría y miembros del tribunal evaluador, en particular, y a las instituciones de educación superior en general, un insumo importante para que puedan replantear la enseñanza de la investigación y reforzar aquellos aspectos en los que se vean las debilidades. De esta forma, se amplía la posibilidad de llevar a cabo una enseñanza constructiva y una evaluación formativa.

Revisión de la literatura

[Morales et al. \(2020\)](#) definen la tesis como un informe de los resultados de una investigación que se lleva a cabo con fines evaluativos y promocionales, presentado como requisito parcial para finalizar un programa educativo de licenciatura, maestría o doctorado. En la literatura



internacional se observa que varían las denominaciones para este género académico. Sin embargo, para efectos de este estudio, se empleará el término *tesis* para referirse al informe de la investigación presentado para obtener grado de bachiller, maestría, doctorado o un título profesional. Es indudable que estas tesis varían en complejidad y extensión dependiendo del contexto educativo en el cual se presentan.

Se han publicado diversos estudios relacionados con las tesis de pre y postgrado. Por ejemplo, aquellos que se han realizado desde la perspectiva del análisis discursivo ([Can y Yuvayapan, 2018](#); [Pereira, 2018](#)); estudios sobre los roles y calidad de la persona asesora ([Mamani Benito, 2018](#); [Mejía et al., 2016](#)) y desde la perspectiva de los errores y dificultades que se enfrentan al elaborar una tesis ([Perdomo, 2015](#); [Perdomo y Flores, 2014](#); [Silgado Ramos y Pérez Córdoba, 2016](#); [Arias, 2017](#)). Todas estas orientaciones tienen importantes implicaciones; el estudio de los errores, por ejemplo, permite reorientar los abordajes pedagógicos en las universidades.

Para la realización de la tesis es preciso el desarrollo de competencias investigativas, necesarias en todas las profesiones porque así se contribuye al desarrollo de la sociedad y a las organizaciones a mejorar en materia de innovación y competitividad ([Rubio et al., 2018](#)). [Espinoza Freire et al. \(2016\)](#) señalan que el planteamiento del desarrollo de las competencias investigativas persigue el objetivo prioritario de contribuir al desarrollo y consolidación de la cultura investigativa. Durante el proceso de elaboración de la tesis, desde la definición del problema hasta su presentación escrita y sustentación oral, la persona estudiante está en un proceso de formación que complementa su consolidación como profesional integral. Por lo tanto, el estudio de las tesis y el proceso que lleva a estas es una prioridad en el contexto universitario.

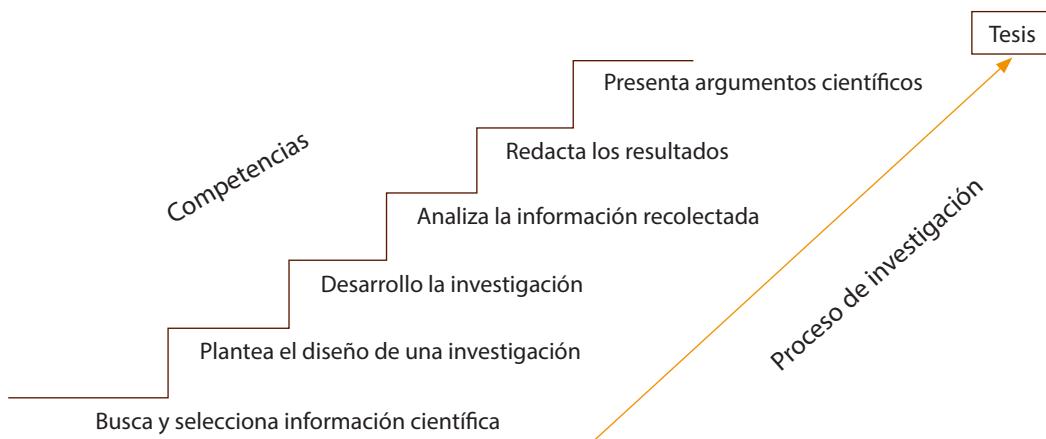
Entre las competencias investigativas que deberá desarrollar quien emprenda una tesis se encuentran las competencias básicas definidas por [Valdés Cuervo et al. \(2013\)](#) como aquellas que “permiten la búsqueda, generación y divulgación del conocimiento” (p. 133). [Valdés Cuervo et al. \(2013\)](#) señalan como indicadores de esta competencia: mostrar que se conocen los diseños de investigación y que se saben seleccionar y usar diseños experimentales, así como la habilidad de analizar datos con software especializado. La [Figura 1](#) ilustra las competencias investigativas que, con base en la literatura, cada tesista debe desarrollar durante el proceso de investigación y elaboración de su tesis.

Una de las competencias es la escritura para presentar los resultados de la investigación (competencia comunicativa). Ahora bien, la enseñanza de la escritura con fines de investigación debe hacerse desde la misma realidad de los géneros. Al respecto, [Ambrosini y Mambrú Ruggiero \(2017\)](#) destacan el hecho de que la tesis requiere un tipo particular de escritura que se diferencia de la monografía, el ensayo, el artículo, el informe o la ponencia.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Figura 1: Resumen de competencias investigativas mínimas requeridas para hacer la tesis



Nota: Elaboración propia.

Casarín (2016) destaca la multiplicidad de desafíos que entraña la escritura de géneros complejos como los que corresponden al ámbito científico-académico, como la tesis. Para ello, la persona estudiante se enfrenta a un contexto que le demanda un proceso de alfabetización que pone en juego, al menos, el manejo de las reglas de la lengua en la que escribe, la gramática del texto y las reglas propias del género (Carlino, 2013). En este contexto, Corona Martínez y Fonseca Hernández (2018) expresan que desafortunadamente las universidades se preocupan en formar gente experta en sus áreas de conocimiento, pero no les forman en cuanto a cómo comunicarse en las comunidades académicas, científicas y disciplinares. Day (2005) señala al respecto que muchos científicos y científicas excelentes no saben redactar bien.

En el proceso de la elaboración de la tesis existe un responsable principal (la persona tesista) y responsables indirectos: (a) el asesor o asesora, como guía de la persona tesista para el logro de la meta (Mejia et al., 2016) y (b) la institución, como responsable de velar por la calidad académica de sus docentes y estudiantes. Por su parte, Revilla (2017) señala que el proceso involucra a: tesista, tutor o tutora (asesor o asesora), el programa de la universidad al que se adscriben. En cualquiera de los casos, la interacción entre estas personas involucradas marca el éxito de la tesis, que en resumen refleja un éxito de la tutoría y de la institución (Carlino, 2002-2004).

Un estudio reciente ha mostrado que algunas personas docentes no asesoran a su estudiantado como corresponde porque ellos y ellas tuvieron una experiencia negativa con su propio proceso de tesis ([Roux Rodríguez, 2019](#)), con lo cual se observa que se genera un círculo vicioso que dificulta un verdadero desarrollo de la investigación en las instituciones y, por ende, en el país.

La persona asesora (también conocida como tutor o tutora, y director o directora de tesis) debe cumplir con un perfil específico que incluye, según [Mamani \(2019\)](#), las siguientes características:

- Experiencia demostrable en investigación
- Experiencia demostrable en supervisión/evaluación de tesis
- Apertura ante nuevas ideas y abordajes metodológicos
- Responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones
- Estabilidad emocional
- Actitud de apoyo constante hacia la persona tesista
- Aporte de ideas y sugerencias constructivas
- Facilitación de información actualizada
- Destrezas en el manejo de la información.

La fusión armoniosa del trabajo de cada persona involucrada debe reflejarse en la cantidad y calidad de los productos esperados: tesis de grado de excelente calidad, que constituyan una verdadera contribución a la formación de sus autores y a la comunidad académica para la cual escriben.

Metodología

Se realizó una investigación documental con abordaje de análisis cuantitativo y cualitativo de los textos (tesis). En esta se trabajó con una muestra de ciento veinte tesis presentadas para obtener distintos grados y títulos académicos en los años 2018 y 2019 ($n = 120$). Adicionalmente, para una mejor comprensión de los resultados se entrevistó a algunos de los autores y autoras. Su participación en el estudio fue voluntaria y anónima, previa explicación del objetivo de la investigación.

Como parte de los aspectos éticos considerados, toda la información (universidades, programas académicos, nombres y formación de quienes asesoraban, entre otros) fue tratada de forma confidencial; se usó solo con fines de investigación y no se divulgó a terceros en ningún momento. En este sentido, para mantener el carácter anónimo de tesistas, asesores, asesoras e instituciones educativas, en el presente artículo no se incluye información que permita identificarlos.

Para el análisis de contenido (tanto cualitativo como cuantitativo), se empleó una matriz de análisis y una ficha observación. Se hizo una ficha para cada capítulo y una para la tesis completa (similar al procedimiento empleado por [Perdomo y Flores, 2014](#)). Adicionalmente, un segundo investigador intentó contactar las personas autoras; a quienes accedieron se les

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

entrevistó por medio de la aplicación Zoom para indagar sobre las dificultades enfrentadas durante el proceso de elaboración de su tesis y entender mejor lo observado. De esta forma, por medio de la triangulación de datos, al haber obtenido información de diferentes fuentes (textos y personas), se alcanzó una visión más integral del problema de estudio. Para las entrevistas se usó el aplicativo Zoom, ya que para ello solo se requería la aceptación de la persona entrevistada y un correo electrónico para enviar la invitación a la entrevista virtual.

El número de entrevistas se fijó en función de la disposición de las personas autoras a ser entrevistadas. El total ascendió a dieciocho, y fueron atendidas por una única persona investigadora para evitar algún tipo de sesgo, aunque en el análisis participaron ambas personas investigadoras. Se hicieron a partir de una guía basada en los errores observados en su tesis y los problemas que enfrentó en el proceso. El tiempo promedio de las entrevistas fue de veintidós (22) minutos (en un rango de 18-35).

La revisión de las tesis se hizo por parte de dos personas investigadoras de forma independiente. Una vez culminado, se cotejaron los dos análisis, los cuales presentaron un elevado porcentaje de coincidencia para errores de forma (96%), superado por la coincidencia en errores de fondo (98%). Los casos en los que no hubo acuerdo fueron dirimidos por un tercer revisor anónimo que analizó las tesis en cuestión sin información acerca de las diferencias de opiniones entre quienes realizaron la evaluación inicial, para prevenir sesgos.

Para la categorización de los errores, se empleó la clasificación de fondo y forma de Arias (2006). El fondo se refiere a lo proposicional-demostrativo de la tesis. Su definición operacional es la presencia en proporción de los siguientes rasgos:

- Unidad: Los elementos que constituyen la investigación reflejada en la tesis se presentan integrados lógica y coherentemente.
- Demostración: Las diferentes secciones de la tesis, en especial resultados, discusión y conclusiones, dan respuesta a las preguntas de investigación.
- Profundidad: El texto se basa amplia y exhaustivamente en literatura científica previa.

Por otro lado, el mismo Arias (2006) expresa que los errores de forma son aquellos que se relacionan con los aspectos lingüísticos y la organización del texto y se constatan en fallas de

- Presentación: transcripción, diagramación y encuadernación.
- Redacción y ortografía.
- Utilización de normas para la inclusión de citas y referencias bibliográficas.
- Estructura del texto: ordenamiento en partes, capítulos y secciones. (p. 17)

Una vez identificados los errores en función de las dos categorías: fondo y forma, se hizo el análisis cualitativo del contenido para una mejor comprensión de lo cuantificado. De esta forma, se identificaba el error a cuantificar (por ejemplo, objetivos específicos mal redactados) y se describía en qué consistían las fallas de redacción (por ejemplo, no correspondencia con el objetivo general, ortografía u otros). Por medio del análisis cualitativo del contenido se pudo apreciar en detalle la redacción en general y el uso adecuado del discurso en cada sección de la tesis (descripción, argumentación y exposición). Este mismo procedimiento lo hizo el tercer revisor para los casos que le correspondió analizar. Adicionalmente, se consideraban las respuestas de las entrevistas relacionadas con el indicador en estudio y se lograba una apreciación bastante amplia.

El análisis cuantitativo de los datos fue basado en distribución de frecuencias. Adicionalmente, se llevó el registro cualitativo de lo observado por categorías, lo que permitió una mejor interpretación de los datos y un mejor aprovechamiento de las entrevistas. Se consideró oportuno presentar los resultados cuantitativos y, luego, hacer la discusión nutriéndola con lo apreciado en el análisis cualitativo de contenido y las entrevistas, para una mejor interpretación de los datos.

Presentación y discusión de los resultados

Se analizaron 120 tesis. La [Tabla 1](#) presenta la distribución de estas por año. Los resultados se presentan en función de los objetivos planteados en el estudio (cada una de las tablas son de elaboración propia y con base en lo observado en el análisis). Se muestran en conjunto los hallazgos tanto en el abordaje cuantitativo como cualitativo, para una mejor comprensión y discusión de los hallazgos.

Tabla 1: Distribución de la muestra por año de presentación

Nivel	2018		%
	f _i	f _i	
Pregrado (bachiller y título profesional)	32	28	50
Maestría	24	16	35
Doctorado	16	4	15
Total	52	48	100

Nota: Elaboración propia.

Las tesis de pregrado fueron realizadas por una persona autora, excepto en dos casos en los cuales había dos personas autoras (ambos casos eran para optar a título profesional). Todas las tesis fueron presentadas en universidades de Lima, tanto públicas ($n = 32$) como privadas ($n = 88$).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Errores de forma

Se observaron errores de forma y de fondo. El análisis cuantitativo de estos se resume en la [Tabla 2](#).

Tabla 2: Porcentaje de trabajos que presentaban errores de forma

ERROR	Pregrado	Maestría	Doctorado
	%	%	%
Presentación			
Errores de tipografía	100	100	98
Errores de diagramación	100	100	100
Redacción y ortografía			
Sintaxis	95	90	92
Uso inadecuado de signos de puntuación	100	100	100
Mal uso de mayúsculas	89	70	46
Errores de ortografía	100	100	100
Registro lingüístico inapropiado	100	80	95
Falta de coherencia inter e intraparrafal	100	90	90
Utilización de normas para la inclusión de citas y referencias bibliográficas			
Citas mal hechas	100	100	95
Referencias mal hechas	100	100	100
Falta de correspondencia entre cita y referencia	100	100	100
Omisión del vínculo en las citas electrónicas	70	80	70
Estructura del texto: ordenamiento en partes, capítulos y secciones			
Falta de correspondencia entre la estructura y las normas de la universidad	90	80	90

Nota: Elaboración propia.

Los errores relacionados con la redacción son similares a los reportados por [Perdomo y Flores \(2014\)](#). El análisis cualitativo de contenido mostró igualmente que son muy frecuentes en pre y postgrado los errores relacionados con la coherencia inter e intraparrafal, progresión temática y uso de elementos de transición. Las formas discursivas empleadas son principalmente descriptiva y narrativa; el discurso explicativo tiende a ser menos frecuente y hay importantes fallas en el uso del discurso argumentativo en las secciones retóricas donde debe hacerse uso del mismo.



En cuanto a la microrredacción, todos presentaron errores de ortografía al igual que en estudios previos en otros contextos geográficos ([Perdomo y Flores, 2014](#)) en los que también se observaron porcentajes altos. Este hallazgo permite ver que, a lo largo de los años, esta realidad ha existido y se sigue observando, por lo que deben reforzarse las medidas desde el aula para generar cambios que ataque estas debilidades.

El uso del sistema de referencias escogido fue también una debilidad presente. En 90% de las tesis se usaba APA y en el resto las normas de Vancouver. Sin embargo, para ambos sistemas de referencia se observaron fallas. En la entrevista se pudo conocer que, en el caso del Vancouver, el uso de forma manual (sin ayuda de gestores de referencias) hace que las personas autoras pierdan control sobre el origen real de los textos citados, pues al ir incorporando correcciones y nuevas fuentes se pierde el orden de numeración y se atribuyen las ideas a fuentes equivocadas. Otras personas investigadoras también han hallado fallas en el uso de sistema de referencias en el total de la muestra en estudios previos de tesis de maestría ([Rodríguez et al., 2019](#)).

En las entrevistas, las dificultades que manifestaba el estudiantado en torno a estos errores de forma incluyeron que, en los cursos de metodología, seminarios de tesis o similares, no se enseñaba de forma puntual cómo usar los sistemas de referencias. De hecho, un alto porcentaje desconocía la existencia de gestores electrónicos de referencias. La inobservancia de las normas establecidas por la universidad para la presentación de las tesis también estuvo presente, pese a que, en todos los casos, las universidades contaban con normas internas disponibles en la Internet.

Adicionalmente, hubo una inquietud común entre el grupo de tesis de pregrado: dificultad para redactar. Un hallazgo parecido fue el de [Silgado Ramos y Pérez Córdoba \(2016\)](#) con maestrantes. No obstante, en el presente estudio, una situación diferente se dio con la muestra de postgrado: algunas personas no veían la redacción como un problema en el cual debieran trabajar, probablemente confiándose en el hecho de ser profesionales (aunque al revisar sus tesis el problema era evidente). En este sentido, se observa la necesidad de reforzar los programas de escritura académica en la universidad para desarrollar las competencias necesarias en la producción de textos académicos y científicos. De igual forma, serían recomendables talleres de escritura en el postgrado, que les permitan reconocer a quienes ya son profesionales que la escritura científica tiene rasgos y exigencias específicas que deben ser atendidas.

Las dificultades de escritura encontradas pueden superarse con programas e intervenciones orientadas a tal fin, como lo sugiere la literatura ([Franco, 2016](#)). En cambio, una de las opciones con que se cuenta para tesis de posgrado es la observada por [Colombo et al. \(2014\)](#) en doctorandos: hacer que personas revisoras externas o terceros lean sus trabajos.

Se observaron todos los errores de forma en el total de tesis estudiadas, aunque algunos de ellos eran menos frecuentes en las tesis doctorales. No obstante, es un problema que debe ser solventado. Errores como citar literatura poco actualizada o sin rigor científico no deberían

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

observarse en una tesis doctoral, y aun así se observaron en porcentajes elevados (40% y 80%, respectivamente). Al indagar las razones para estas fallas, el estudiantado tesista nuevamente las asoció a falta de asesoría al respecto. No obstante, por haber tenido la versión de solo una de las partes, se consideran necesarios estudios futuros que profundicen al respecto.

Errores de fondo

El componente metodológico mostró mucha debilidad ([ver Tabla 3](#)). Al igual que en estudios previos ([Perdomo y Flores, 2014](#)), se encontraron rasgos metodológicos en los objetivos específicos y falta de correspondencia entre estos y el general. Una dificultad observada fue la relacionada con la presencia de las hipótesis. Lo más preocupante era que en diversos casos las hipótesis no solo eran innecesarias sino también impertinentes y generaban mayor confusión metodológica. Al conversar con el alumnado tesista, no tenían claridad acerca de las razones por las que debían incluir una hipótesis. Algunas de las respuestas se orientaban a que respondían a exigencias de la universidad o de la persona asesora. No obstante, por no ser parte de la investigación, esta información no pudo ser corroborada y amerita su estudio detallado.

Tabla 3: Porcentaje de trabajos que presentaban errores de fondo

ERROR	Pregrado	Maestría	Doctorado
	%	%	%
Unidad			
Falta de correspondencia entre objetivo general y específicos	100	90	80
No correspondencia entre el objetivo general y el diseño del estudio	90	90	90
Hipótesis mal redactadas o innecesarias	90	80	85
Inconsistencias metodológicas entre técnica de recolección de datos e instrumentos	90	80	90
Inconsistencias entre el diseño y las técnicas para análisis de datos	90	90	80
Demostración			
Se presentan los resultados sin considerar los objetivos	100	100	80
Se elabora la discusión sin considerar los resultados	100	100	90
Las conclusiones no se corresponden con el objetivo	100	75	60
Profundidad			
Nivel acorde al grado o título al que aspira	20	50	40
Cita poca literatura científica actualizada	80	70	80

Nota: Elaboración propia.

Otro error observado fue la incapacidad para clasificar metodológicamente el estudio. Las personas asesoradas manifestaban, en algunos casos, que su elección obedecía a directrices de las personas asesoras. Estas situaciones reflejan ausencia de un criterio metodológico firme en el estudiantado tesista, lo cual compromete los resultados y su interpretación. Al igual que con el nivel del estudio, se observaron inconsistencias entre los objetivos y entre estos y el diseño de la investigación.

En la presente investigación no se estudió la opinión ni la formación o experiencia de las quienes brindan asesoría, por lo que no se puede afirmar que ciertamente la persona asesora sea responsable por haber ‘ordenado’ o ‘sugerido’ esas inconsistencias. No obstante, en la literatura se han observado deficiencias en profesorado que funge como asesor o director del jurado ([Ambrosini y Mombrú Ruggiero, 2017](#)), ya que ser experto o experta en un área no necesariamente es garantía de haber desarrollado las competencias necesarias para investigar y asesorar a estudiantes en sus propias investigaciones y, como se ha afirmado en la literatura, tampoco significa saber comunicarse apropiadamente en la comunidad científica ([Day, 2005](#)). No obstante, tampoco se descarta que pueda tratarse simplemente de una excusa de la persona asesorada para justificar su selección de un verbo inadecuado, una hipótesis o diseño específico, por ejemplo.

[Ticse et al. \(2014\)](#) afirman que la influencia de alguien que asesore y tenga experiencia en publicaciones científicas es favorable para el estudiantado que enfrenta las tareas de realizar su tesis. Las dificultades manifiestas, los errores observados y lo expresado por la muestra de tesistas parecen ratificar el sentido de esta afirmación. Si las personas asesoras se capacitan adecuadamente y establecen una relación de buena comunicación con las personas tesistas, esta realidad podría modificarse de forma positiva.

Para cambiar la realidad observada con este grupo de tesistas, la cual es un reflejo de lo que podrían afrontar sus pares, es preciso unir esfuerzos de universidades, docentes y estudiantes. Como señalan [Ambrosini y Mombrú Ruggiero \(2017\)](#), no todo deriva de la voluntad del estudiantado tesista ni de la institución, y ambos sectores deberían considerar la forma de promover prácticas y estrategias que contribuyan a superar las dificultades y errores reflejados en el proceso y producto de la tesis.

Dificultades experimentadas por el estudiantado tesista

La entrevista a las personas autoras de las tesis permitió conocer lo que identifican como las dificultades más destacadas. Cada entrevista se orientó a tener información sobre tres tipos de dificultades (relacionadas con la persona asesora, relacionadas con el estudiantado tesista y relacionadas con la tesis); hubo una cuarta categoría (otros) que no registró respuestas. Las respuestas permitieron generar subcategorías cuyos resultados se observan en la [Tabla 4](#).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las personas tesistas, en su totalidad, manifestaron como una dificultad el acceso a personas asesoras con experiencia en investigación científica que les enseñen cómo abordar el reto de la tesis desde el punto de vista metodológico y formal. Este hallazgo es consistente con lo expuesto por Arnoux et al. (2005), Carlino (2002-2004) y Roux Rodríguez (2019), quien ha observado que frecuentemente existen problemas entre quien asesora y quien elabora la tesis. Como lo proponen Arnoux et al. (2005) y Carlino (2002-2004), esta necesidad puede ser cubierta por medio de programas de formación para el personal docente y por medio de la difusión de la cultura académica y científica, una cultura investigativa en la que se vea como un proceso natural apoyar a los investigadores e investigadoras noveles a desarrollar sus competencias.

Tabla 4: Dificultades manifestadas por estudiantes tesistas durante el proceso

Dificultades	f	%
Relacionadas con la persona asesora		
No dedica suficiente tiempo	13	70
Dice que no sabe de metodología	7	40
No se pone de acuerdo con el jurado	17	95
No recomienda literatura específica	11	60
Impone sus ideas sin explicarme el error	15	85
Relacionadas con la tesis		
Me cuesta mucho redactar	16	90
El análisis de los datos es muy difícil	18	100
Hay que escribir mucho y eso agota	13	70
Relacionadas con la persona tesista		
No tengo suficiente tiempo	15	85
La universidad no me ha formado bien en metodología	16	90
La universidad no enseña a redactar textos científicos	16	90
La mala experiencia con una tesis anterior predispone negativamente	7	40

Nota: Elaboración propia.

Las dificultades observadas en el presente estudio en la categoría de dificultades asociadas a la persona asesora coinciden con las halladas por Arnoux et al. (2005), Carlino (2002-2004), Revilla (2017), quienes al describir las tensiones que se viven en el proceso de la tesis han identificado la interacción con el tutor o tutora. Tales dificultades fueron muy frecuentes y nunca se resumían a una sola. Este hallazgo es preocupante, ya que se ha expresado en la literatura que la experiencia y competencias al momento de asesorar son factores fundamentales asociados a la culminación exitosa de la elaboración de una tesis (Mamani, 2019), así como lo es la interacción exitosa entre tesista y quien asesora.

El estudiantado refiere que sus asesores o asesoras no le ofrecen información sobre los errores que ha cometido, sino que le dicen que "algo está mal" y que "se debe cambiar", sin que le oriente sobre qué o cómo. Esto afecta a la persona tesista, ya que como señalan Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2019), los comentarios escritos del tutor o tutora juegan un importante papel en el desarrollo del escrito de la tesis; "pues a través de estos es posible mejorar diferentes aspectos de la escritura en los aspectos lingüístico, discursivo, retórico, estilístico o del método científico" (p. 145). En este sentido, se sugiere que el personal docente sea formado en cuanto a la manera en que se debe corregir al estudiantado y la importancia de hacerlo adecuadamente por escrito para potenciar su trabajo (Arnoux et al., 2005; Carlino, 2002-2004; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019).

Entre los problemas más frecuentes para la población tesista, independiente de que fuera de pre o postgrado, destaca el hecho de que quien asesora y quienes evalúan no concuerdan en sus criterios. Siguiendo a Carlino (2002-2004, 2008), esto puede obedecer a que no hay una equilibrada formación en metodología entre el profesorado universitario, y se carece de una cultura investigativa que haga que el proceso de evaluación de productos como las tesis de grado se vea comprometido por la subjetividad de los actores involucrados. Es preciso abordar estas variables en futuros estudios (Arnoux et al., 2005; Carlino, 2002-2004, 2008).

Las personas autoras de la presente investigación concuerdan con Revilla (2017) en cuanto a que "la selección de los tutores debiera responder a una serie de criterios que aseguren su participación en el proceso de asesoría de tesis: cualidades personales, formación y experiencia en investigación, tiempo" (p. 288). No obstante, las universidades no están aplicando estos criterios de forma rigurosa, por lo que se sugiere iniciar un proceso de evaluación de las personas tutoras/asesoras para confirmar su idoneidad en esta función. La solución a este problema involucra al tercer elemento de la triada que interviene en la elaboración de la tesis: la institución (Carlino, 2008). La universidad debe generar políticas que les permitan a las personas tutoras cumplir su función; estas incluyen "formarse ampliamente en el plano investigativo, entendiendo la dimensión compleja y responsable de su labor, desarrollando habilidades y destrezas que le permitan impulsar el crecimiento científico de sus tutorados" (Rondón Martínez, 2016, p. 43).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La principal limitación de esta investigación fue incluir solo la observación de las tesis y la opinión del estudiantado, pero no la de quienes le proveen las tutorías. Se sugiere, al igual que Giménez Costa et al. (2018), que en futuras investigaciones se aborde también desde esta perspectiva.

Los problemas referidos por las personas tesistas durante el proceso de asesoría coinciden con los que se observó en las tesis como producto final: metodología y redacción. Esto indica que el estudiantado no solo comete errores metodológicos y de redacción, sino que reconoce su existencia y se lo adjudica a la escasa formación que ha recibido al respecto.

Hay dificultades propias del individuo asociadas a la baja preparación en las competencias investigativas, pero existen otras que tienen que ver con el nivel de compromiso de la persona estudiante (argumento de no tener tiempo, por ejemplo). Al respecto se recomienda que la institución ofrezca seminarios de inducción que motiven al estudiantado, y capacitaciones a las personas tutoras para que contribuyan a mantener esa motivación.

En cuanto a las implicaciones prácticas del estudio, los hallazgos invitan a repensar la alfabetización académica (Arnoux et al., 2005; Carlino, 2002-2004, 2008), introducir cambios en el diseño y la ejecución de los cursos de metodología, seminarios de tesis y materias afines a la enseñanza de la investigación y la escritura académica en la universidad, tanto en pregrado como en postgrado (Arnoux et al., 2005; Carlino, 2002-2004, 2008). Estas recomendaciones coinciden con lo planteado por Corona Martínez y Fonseca Hernández (2018), quienes afirman que la universidad no hace el énfasis debido en el desarrollo de la competencia comunicativa en el ámbito científico de la disciplina en la cual hace su carrera universitaria. La presencia de problemas relacionados con la redacción también muestra a las universidades peruanas la necesidad de reforzar las competencias comunicativas orientadas al discurso científico disciplinar, el cual responde a exigencias particulares (Ambrosini y Mambrú Ruggiero, 2017; Carlino 2002-2004, 2008; Casarin, 2016).

Finalmente, identificar las dificultades asociadas con la asesoría también permitiría generar propuestas de capacitación más específicas y eficientes. No obstante, se hace necesario realizar más estudios para profundizar en dichas carencias y proponer planes de capacitación precisos y eficientes. Es preciso realizar nuevas investigaciones orientadas a tal fin.

Conclusiones

Como primer objetivo se planteó describir las dificultades reportadas por el estudiantado en el proceso de elaboración de su trabajo de grado. Aunque fueron variadas las dificultades, destacan la dificultad para el procesamiento estadístico de los datos, la escasa formación en metodología de la investigación y redacción de textos científicos y la falta de concordancia de criterios entre la persona tutora y los evaluadores o evaluadoras.

En cuanto al segundo objetivo, describir los errores cometidos por el estudiantado, se concluye que tanto los errores de fondo como de forma se observan independientemente del nivel educativo. Destacan entre los errores de fondo aquellos que se presentaron en elevados porcentajes en todas las tesis de pregrado, maestría y doctorado: presentación de resultados y discusión aislados de los objetivos, falta de correspondencia entre objetivos y diseño y otros errores de índole metodológico. Por su parte, los errores de forma más comunes en fueron: diagramación deficiente, mal uso de signos de puntuación, mal uso de las normas ortográficas y fallas en la presentación de citas y referencias.

El estudiantado de bachillerato universitario, maestría y doctorado presentan dificultades y errores similares entre sí. Los hallazgos del presente estudio tienen implicaciones pedagógicas. En primer lugar, permite a las universidades conocer las principales dificultades que enfrenta quien está en el proceso de realización de su tesis para que establezcan políticas fortalecedoras de su formación. En este sentido, es preciso hacer una intervención y reforzar la formación investigativa del estudiantado y de las personas asesoras en las universidades.

Por otra parte, a los tutores o tutoras no solo se les debe exigir tener trayectoria investigativa reflejada en publicaciones científicas, sino también las habilidades para comunicar y enseñar a sus estudiantes la información necesaria para que logren su objetivo de realizar y presentar una investigación acorde a las exigencias del grado o título académico al que aspiran. Futuros estudios deberían incluir a las personas asesoras/tutoras, tanto su percepción como evaluaciones del cumplimiento de sus responsabilidades desde ese rol.

Al contrastar los resultados de la presente investigación con otros en el entorno latinoamericano, se aprecia tendencia a la similitud entre diferentes países en cuanto a dificultades y errores en la elaboración de las tesis de pre y postgrado. Sería oportuno hacer estudios comparativos que recojan evidencia al respecto para poder emitir juicios con base en evidencia empírica.

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.4891755>

Referencias

Ambrosini, C. y Mombrú Ruggiero, A. (2017). Bendita tesis: Tribulaciones personales e institucionales. *Perspectivas Metodológicas*, 2(19), 105-118. <https://doi.org/10.18294/pm.2017.1442>

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Arias, F. G. (2006). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación* (3.^a ed.). Editorial Episteme.

Arias, F. G. (2017). Nuevos errores en la elaboración de tesis doctorales y trabajos de grado. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*, 17(1 y 2), 37-45. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/6720/3823

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 1-13. <http://iisap.odontologia.uba.ar/publicaciones/revista-de-la-maestria-en-salud-publica/>

Belcher, W. L. (2009). *Writing your journal article in twelve weeks: A guide to academic publishing success*. Sage.

Can, C. y Yuvayapan, F. (2018). Stance-Taking through metadiscourse in doctoral dissertations. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 128-142. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2538>

Carlino, P. (2002-2004). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Revista Anales del Instituto de Lingüística*, (24-26), 41-62. <https://maestriadicom.org/files/La-experiencia-de-escribir-una-tesis.pdf>

Carlino, P. (18 y 10 de setiembre de 2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. Conferencia presentada en el *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. REDLEES, ASCUN, Pontificia Universidad Javeriana. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-desafios-para-hacer-una-tesis-de-posgrado-breve-2008pdf-Wx7q8-articulo.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *REMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003

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>

Colombo, L., Cartolari, M. y Zambrano, J. (2014). Los lectores de textos intermedios: Una ayuda clave en el proceso de las tesis. Ponencia presentada en el *Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación*. CONICET y Universidad Nacional del Comahue. <https://www.aacademica.org/instituto.de.lingoistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/manuela.cartolari/13.pdf>

Corona Martínez, L. A. y Fonseca Hernández, M. (2018). Una reflexión acerca de las publicaciones científicas. *MediSur*, 16(5), 715-718. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3899/2654>

Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3.^a ed.). OPS. https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=2234:2010-como-escribir-publicar-trabajos-cientificos&Itemid=1894&lang=es

Espinoza Freire, E., Rivera Ríos, A. R. y Tinoco Cuenca, N. P. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33), 18-31. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478049736004/478049736004.pdf>

Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 151-175. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1945>

Giménez Costa, J. A., Cortés Tomás, M. T. y Motos Sellés, P. (2018). ¿Cómo valoran los estudiantes los procesos de tutoría universitaria? En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for higher education in Spain* (pp. 27-38). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/innovative-strategies-for-higher-education-in-spain/>

Mamani Benito, O. J. (2018). Calidad metodológica y características de las tesis de pregrado de Psicología de una universidad privada del Perú. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 301-319. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/224>

Mamani, O. J. (2019). El asesor de tesis como *coach*: Una alternativa para impulsar la producción científica estudiantil. *Educación Médica Superior*, 33(1), 1-13. <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1590/797>

Mejía, C. R., Cáceres, O. J., Vera, C. A., Inga-Berrospi, F. y Mayta-Tristán, P. (2016). Percepción y factores asociados a insatisfacción que los médicos recién graduados tienen de sus asesores de tesis, Lima-Perú. *Educación Médica Superior*, 30(4), 340-348. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000400010&lng=es

Morales, O. A., Perdomo, B., Cassany, D. e Izarra, E. (2020). Estructura retórica de tesis y trabajos de grado en Odontología: Un estudio en Hispanoamérica y España. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 373-393. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a06>

Ochoa Sierra, L. y Moreno Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 143-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Perdomo, B. (2015). Ideas para evitar algunos errores en la elaboración del informe de investigación como trabajo especial de grado. En P. Rosenzweig Levy y M. T. Celis (Eds.), *Una educación universitaria de calidad* (pp. 255-272). Publicaciones Vicerrectorado Académico. https://www.academia.edu/35220126/Ideas_para_evitar_algunos_errores_en_la_elaboraci%C3%B3n_del_informe_de_investigaci%C3%B3n_como_Trabajo_especial_de_Grado

Perdomo, B. y Flores. M. (2014). Dificultades y errores más frecuentes en la elaboración de un proyecto de investigación. Caso: Estudiantes de Odontología - ULA [Ponencia]. En *Memorias del Congreso Regional de Investigación y Pedagogía* (pp. 221-225). UPEL, IPB. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/39304>

Pereira, G. (2018). *The experience of a Brazilian graduate student in the United States in disciplinary writing: The cognitive, social, and rhetorical influences on a thesis introduction* [tesis de Máster]. Universidade Federal de Lavras. <https://scholars.fhsu.edu/theses/1260>

Pereyra-Elías, R., Huaccho-Rojas, J., Taype-Rondan, Á., Mejía, C. R. y Mayta-Tristán, P. (2014). Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación científica de escuelas de Medicina del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31(3), 424-430. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-4634201400030003&lng=es&tlang=es

Poder Legislativo, Congreso de la República del Perú (9 de julio de 2014). Ley Nº 30220 Ley universitaria. *Diario Oficial El Peruano, normas legales*, pp. 527213-527233. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/_30220_-09-07-2014_10_14_18_-Nueva_Ley_Universitaria.pdf

Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057>

Rodríguez, A., Bermello, R. y Álvarez, N. E. (2019). Las referencias bibliográficas en los trabajos a publicar y en las tesis de maestría. Ponencia presentada en la *I Jornada de Centros Provinciales de Información de Ciencias Médicas de la Región Occidental*, CPROINFO. <http://cproinfo2019.sld.cu/index.php/cproinfo/2019/paper/view/39/22>

Rodríguez-Menéndez, M., González-Cantalapiedra, Z. y González-Polo, M. (2016). Problemas frecuentes en la redacción de artículos científicos. *EduSol*, 16(57), 137-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678535>

Rondón Martínez, A. R. (2016). Rol del tutor y la tutoría en las universidades venezolanas en el marco del proceso de transformación universitaria. *Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 1(2), 35-48. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v1i2.239>

Rodríguez Hernández, B. A. y García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: Dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 249-265. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/37537/rodriguez-garcia-textos-academicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roux Rodríguez, R. (2019). Prácticas de coautoría en los procesos de dirección de tesis. Un estudio exploratorio. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1139-1149. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.394>

Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C. y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su trabajo de fin de grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>

Silgado Ramos, A. y Pérez Córdoba, A. L (2016). Escribir la tesis en una maestría en Educación. Algunas dificultades. *Revista Ideales*, 1(1), 92-97. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1086>

Tayne-Rondán, A., Huaccho-Rojas, J., Pereyra-Elías, R., Mejía, C. R., y Mayta-Tristán, P. (2015). Características de los cursos de investigación en escuelas de Medicina del Perú. *Archivos de Medicina*, 11(2), 1-7. <https://www.archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/caracteristicas-de-los-cursos-de-investigacion-en-escuelas-de-medicina-del-peru.pdf>

Ticse, R., Pamo, O., Samalvides, F. y Quispe, T. (2014). Factores asociados a la culminación del proyecto de investigación requerido para optar el título de especialista en una universidad peruana. *Revista Peruana de Medicina Experimental Salud Pública*, 31(1), 48-55. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2014.311.7>

Valdés Cuervo, Á. A., Estévez Noriega, E. H. y Vera Noriega, J. Á. (2013). Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de postgrado desde la perspectiva del docente. *Educere*, 17(56), 129-138. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12510/0>