
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Evaluación de tesinas en carreras de Pedagogía en Educación Básica en universidades con diferentes niveles de selección de su estudiantado

Óscar Espinoza Díaz^a, Luis González Fiegehen^b, Luis Sandoval Vásquez^c, Javier Loyola Campos^d y Dante Castillo Guajardo^e

Universidad de Tarapacá, Arica^a. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago^b. Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago^c. Universidad de Santiago de Chile, Santiago^{de}, Chile


Recibido: 02 de septiembre 2021 - Revisado: 14 de enero 2022 - Aceptado: 07 de marzo 2022

RESUMEN

El propósito del presente artículo es evaluar las tesinas en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en una muestra de universidades chilenas con distintos niveles de selectividad del alumnado en sus procesos de admisión. La evaluación se realizó siguiendo un conjunto de criterios definidos, con la técnica de juicio experto para calificar las tesinas. A partir de ello, se elaboró un instrumento cualitativo para evaluar los contenidos de una muestra de tesinas elaboradas entre los años 2012 y 2015. Se apeló al análisis de contenidos. Los resultados muestran que la selectividad de la carrera determina la mejor evaluación de las tesinas, especialmente en el caso de la universidad altamente selectiva y con menos claridad en las instituciones de selectividad media y baja. Los hallazgos evidencian la necesidad de incorporar en los planes de estudio asignaturas relacionadas con la formulación de proyectos, la metodología de la investigación y la escritura científica.

*Correspondencia: Óscar Espinoza Díaz (Ó. Espinoza).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-7525-2980> (oespinoza@academia.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-1850-3899> (legonzalez.fiegehen@gmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-8998-7888> (lsandoval@utem.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0001-8336-6873> (javierloyolacampos@gmail.com).

^e  <https://orcid.org/0000-0002-5648-0627> (dante.castillo@usach.cl).

Palabras clave: Formación de profesores; tesinas; trabajo de grado; evaluación formativa; selección de estudiantes.

Evaluation of theses in Basic Education Pedagogy careers in universities with different levels of student selection

ABSTRACT

The purpose of this article is to evaluate the dissertations in the Basic Education Pedagogy program at a sample of Chilean universities with different levels of student selectivity in their admission processes. The evaluation was carried out following a set of defined criteria, using the expert judgment technique to grade the dissertations. Based on this, a qualitative instrument was developed to evaluate the contents of a sample of dissertations prepared between 2012 and 2015. Content analysis was used. The results show that the selectivity of the career determines the best evaluation of the dissertations, especially in the case of the highly selective university, and less clearly in the institutions of medium and low selectivity. The findings show the need to incorporate subjects related to project formulation, research methodology, and scientific writing into the curricula.

Keywords: Teacher training; thesis; degree thesis; formative evaluation; student selection.

1. Introducción

El aumento en matrícula y cobertura constituye uno de los fenómenos más característicos de la educación superior en el mundo (Schofer y Meyer, 2005). En Chile, esta expansión de la matrícula y la plataforma institucional se ha sustentado, preferentemente, en un proceso creciente de privatización de la oferta (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016; Espinoza, 2005, 2017; Espinoza y González, 2013). Como consecuencia de ello se ha diversificado el perfil de los estudiantes que acceden al sistema terciario y egresan del mismo (Basso, 2016; Espinoza y González, 2015; Servicio de Información de Educación Superior, 2018).

En este escenario, las instituciones de educación superior chilenas presentan diferencias importantes desde el punto de vista de los indicadores de calidad usados en Chile. Un mecanismo utilizado para evaluar la calidad de las instituciones terciarias es la acreditación institucional que desarrolla la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Gobierno de Chile, 2018). Este es un proceso voluntario al que se someten las instituciones de educación superior autónomas para contar con una certificación de calidad de sus procesos internos y sus resultados. Más concretamente, la acreditación institucional certifica el cumplimiento del proyecto de la institución y la existencia, aplicación y resultados de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad (CNAP, 2017). Los años de acreditación a los que pueden optar las instituciones de educación superior oscilan entre 2 y 7. Estos representan un indicador de calidad y, en general, se asocian con el nivel de selectividad de las instituciones, este último materializado principalmente a través del puntaje mínimo de ingreso. Este puntaje se calcula a partir de los resultados alcanzados por cada postulante en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Se esperaría que la calidad de las instituciones y de las carreras que ellas imparten, tal como se transmite a través de los dos indicadores mencionados (años de acreditación y selectividad), se traduzca también en otros aspectos. Uno de ellos debería ser la calidad de la formación, cuyos resultados se deberían reflejar, a su vez, en los trabajos de grado¹ que los estudiantes elaboran como parte de los requisitos para la obtención del título profesional (Kohoutek, 2014). El nivel de estos trabajos demostraría, entre otras cosas, el grado de alfabetización académica de los estudiantes, entendida esta como la posesión de las nociones y estrategias necesarias para la producción de textos disciplinares (Calle-Arango y Ávila, 2020; Carlini, 2003).

En Chile, es habitual que los planes de estudio incluyan, al término de los estudios universitarios, un ejercicio de investigación aplicada o de intervención educativa que suele ser requisito de titulación. Existen variados rótulos para referirse al trabajo final de grado, tales como tesis, tesina, monografía, disertación, etc. (García y Andrade, 2014; Venegas, 2010). Se utiliza aquí el término “tesina” para englobar las distintas denominaciones de esta actividad curricular, cuyo objetivo central es informar y acreditar méritos a partir de los resultados de un trabajo de investigación (Moyano, 2000). A pesar de la importancia de las tesinas como culminación del ciclo formativo de los estudiantes y con ello del paso de la vida estudiantil a la vida profesional (Moyano, 2000; Venegas et al., 2016), poco se sabe acerca de la relación existente entre indicadores externos de calidad -como son los años de acreditación y la selectividad de las universidades- y la calidad de las tesinas en tanto expresión de la calidad de la formación -una de cuyas dimensiones es la alfabetización académica- entregada en las instituciones de educación superior (Espinoza et al., 2022).

El presente artículo reporta los resultados de un estudio que evalúa la calidad de las tesinas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en tres universidades chilenas con distintos niveles de selectividad de su estudiantado (alta, media y baja), de modo de aportar evidencia que permita verificar la relación que existiría entre los dos indicadores de calidad antes mencionados y el proceso formativo. Resulta importante indagar en la calidad de la formación que provee esta carrera de pregrado por dos razones fundamentales: i) por la relevancia social que ella reviste; y ii) por tratarse de una carrera de pedagogía acerca de la cual ha existido un intenso debate público referido a su efectividad, estableciéndose por ley un conjunto de regulaciones para asegurar su calidad (Gobierno de Chile, 2016).

En virtud de lo anterior, el problema de investigación se relaciona con la necesidad de establecer que una buena evaluación de la tesina, en tanto indicador de la calidad de la formación en Pedagogía en Educación Básica, no necesariamente se vincula con los criterios de selectividad que instituyen las universidades. Es decir, es un problema que se vincula con la equidad del sistema universitario chileno, al menos, en el caso de la formación inicial docente.

Además, se postula como supuesto central de este estudio que la selectividad del estudiantado, observada a través de los indicadores de años de acreditación y puntajes mínimos de ingreso obtenidos en las pruebas de selección universitaria, se corresponde con tesinas de mayor calidad o mejor evaluadas por criterios de expertos utilizados en este estudio, y viceversa.

1. También conocido en otros países como el trabajo de fin de grado.

1.1 La tesina como indicador del proceso formativo

La elaboración o producción de una tesina suele corresponder a la culminación del ciclo formativo de los estudiantes (Delgado et al., 2006; Díaz-Vásquez et al., 2018), es decir, es el momento en que estos deben mostrar su madurez académica y manejo de la disciplina (Ashwin et al., 2017; Chaohong, 2009; Lundgren y Halvarsson, 2009; Pepper et al., 2001; Smith, 2005). Como señalan Venegas et al. (2013), la tesina o tesis “es una de las instancias textuales-comunicativas más importantes que el estudiante tiene para acreditar el conocimiento propio de su comunidad, haciendo uso de las formas propias de las prácticas discursivas de su disciplina” (p. 156). Esta se puede definir como un “trabajo de investigación escrito de carácter evaluativo-acreditativo, presentado por los estudiantes universitarios al término de sus estudios, como requisito para la obtención de un grado académico de licenciado, de magíster o de doctor, y que comúnmente se debe presentar y defender oralmente ante una comisión universitaria de expertos para su aprobación” (Venegas, 2010, p. 13).

En el caso del pregrado, emprender una tesina significa para muchos estudiantes su primer trabajo de carácter científico y el más complejo que deben enfrentar en su recorrido formativo (Ahern y Hernando, 2020), el cual deben elaborar de forma independiente aplicando el conocimiento adquirido a lo largo de la carrera. El resultado de este trabajo se suele concretar en un documento que exige demostrar el manejo de técnicas de investigación que habitualmente se aplican por primera vez con la rigurosidad que implica un proyecto de esta índole. Las tesis o tesinas son consideradas un vehículo para la promoción del trabajo autónomo, así como una instancia que permite distinguir la calidad de los resultados de la formación académica (Ashwin et al., 2017; Roberts y Seaman, 2018; Rowley, 2000; Rowley y Slack, 2004; Todd et al., 2004; Todd et al., 2006; Webster et al., 2000). Cumplen un rol central “en la difusión y ratificación del conocimiento, así como también en la persuasión a la comunidad académica para aceptar un nuevo integrante” (Meza y Sabaj, 2016, p. 389).

La elaboración de tesis o tesinas supone la presencia de algunas características comunes, tales como: i) el estudiante por lo general es quien determina el foco y la dirección del trabajo; ii) el trabajo es desarrollado de manera individual, aunque usualmente con el apoyo de algún tutor o profesor guía; iii) el estudio debe incorporar elementos propios de la investigación científica, ya sea mediante la recolección de datos primarios y/o el análisis de datos ya existentes (datos secundarios); y iv) el estudiante tendrá un involucramiento mucho más prolongado con el tema elegido en comparación a lo que ocurre con los trabajos propios de las asignaturas, con lo que se espera que el producto final sea de mayor profundidad, así como original, vale decir, que aporte nuevo conocimiento (Del Río et al., 2017; Healey et al., 2013; Rodríguez, 2012; Todd et al., 2004; Todd et al., 2006).

Por tratarse de un hito en la trayectoria académica del estudiantado, la producción de una tesis o tesina suele estar acompañada de ansiedad, incertidumbre y sentimiento de soledad (Carlino, 2003; Rodríguez, 2012). Y es que son numerosos los retos que enfrentan los estudiantes en este proceso, muchos de ellos vinculados a la falta de alfabetización académica (Núñez y Errázuriz, 2020). Por ejemplo, distintos estudios realizados en Chile muestran que los estudiantes universitarios carecen de bases para la realización de textos argumentativos (Errázuriz et al., 2015), desconocen los procedimientos del ejercicio escrito (Córdova, 2015) y reproducen de forma imprecisa el contenido de los textos citados (Hugo et al., 2018), entre otras cuestiones.

Dadas estas dificultades, en el proceso de producción de una tesina se otorga gran importancia a la labor de los tutores o supervisores, los que pueden ayudar sustancialmente a que la transición desde la dependencia hacia el aprendizaje auto dirigido no sea traumática (Cook, 1980; Krishna y Peter, 2018; Lovitts, 2005; Todd et al., 2004; Vera y Briones, 2015). Para Del

Río et al. (2017), estos actores pueden contribuir en, al menos, cuatro ámbitos: i) proveer apoyo académico (selección de metodologías de investigación, delimitación de la problemática y de marcos teóricos, estructuración de la tesina); ii) motivación (fijar tareas y fechas de entregas); iii) entregar orientación disciplinar; y, iv) corregir la redacción de la tesina.

Por otra parte, la elaboración de una tesina a nivel de pregrado puede proveer valiosas oportunidades a los estudiantes para desarrollar sus habilidades de investigación, así como su identidad profesional, pero también puede derivar en crecimiento cognitivo y personal asociado con la autoría personal (Hunter et al., 2007). La forma de incorporar experiencias de investigación en las carreras de pregrado puede ser variada (Brew, 2013; Healey y Jenkins, 2018), sin embargo, entre las más comunes está justamente la elaboración de tesinas o tesis bajo la supervisión de un tutor, asociada generalmente a una disertación o defensa ante un comité o tribunal.

El proceso de evaluación y calificación de las tesinas, por su parte, merece especial atención. Cualquier inconsistencia en la evaluación puede derivar en importantes impactos en las calificaciones finales del estudiante, así como en la posibilidad de titularse (Webster et al., 2000). El proceso de evaluación representa un control de calidad de la investigación (Chao-hong, 2009; Roberts y Seaman, 2018; Sanz, 2004) y, en este sentido, de la calidad misma de la formación impartida en las instituciones.

A pesar de su relevancia, los estudios sobre la calidad de las tesinas universitarias siguen siendo muy escasos, lo cual es sorprendente considerando su importancia en tanto indicador de calidad de la formación académica brindada.

2. Metodología

2.1 Muestra y datos

El presente estudio es de tipo descriptivo, por cuanto busca analizar y describir las características de tesinas de titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, a partir de una muestra de universidades chilenas que representan estructuralmente a instituciones de distintos niveles de selectividad de su estudiantado. Cabe señalar que los diferentes niveles de selectividad que exhiben estas universidades se condicen con sus años de acreditación institucional. Así, las universidades de selectividad alta y media comprendidas en esta investigación poseen 6 y 3 años de acreditación, respectivamente, en tanto que la Universidad de baja selectividad no fue acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación, luego de someterse al proceso de certificación (Comisión Nacional de Acreditación, 2019). A su vez, la Universidad de Alta Selectividad concentra un estudiantado con puntajes superiores a los 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), mientras que la Universidad de Mediana Selectividad exige un mínimo de 475 puntos en la PSU para ser aceptado. En cuanto a la Universidad de Baja Selectividad, prácticamente todos los postulantes son admitidos, sin importar el puntaje obtenido en la PSU (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, 2017). Si bien, la investigación solamente abarcó a universidades de la Región Metropolitana (Santiago), las tres universidades seleccionadas pueden ser consideradas como tres conglomerados cualitativamente representativos de estos tres tipos de instituciones a nivel nacional.

Posteriormente, se analizaron 24 tesinas de titulados de Pedagogía en Educación Básica en el período 2012-2015 en tres universidades ubicadas en la Región Metropolitana y que difieren entre sí, por sus niveles de selectividad². Tal como se ha indicado anteriormente, el grado de selectividad de estas instituciones fue definido por los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)³ mínimos de postulación exigidos y los años de acreditación institucional.

A partir de la totalidad de las tesinas elaboradas entre los años 2012 y 2015, se escogieron aleatoriamente 24 de ellas, considerando el siguiente criterio de inclusión-exclusión:

i. Número de tesinas según los años considerados en el estudio: Se estableció que para cada año (2012 a 2015) se evalúen dos tesinas por nivel de selectividad de la universidad y por año.

ii. Se consideraron tesinas realizadas tanto de manera individual como grupal.

El resumen de la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Muestra de tesinas evaluadas, por año y nivel de selectividad de la universidad.

Universidades	UAS	UMS	UBS
Años considerados	2012-2015	2012-2015	2012-2015
Número de tesinas por año	2	2	2
Tesinas por tipo de universidad	8	8	8
Total de tesinas a evaluar	24		

Fuente: Elaboración de los autores.

2.2 Procedimiento de evaluación

La técnica utilizada para calificar las tesinas fue el juicio experto sobre la base de análisis de contenido (Bardin, 1997; Hsieh y Shannon, 2005). Dicho análisis, por su parte, fue encausado mediante la utilización de un instrumento de evaluación definido para evaluar los contenidos consignados en las tesinas.

Cada tesina fue evaluada por dos jueces expertos. Para tal efecto, se utilizó una pauta de evaluación ad-hoc.

Una vez analizada la totalidad de las tesinas, se revisó la consistencia de las evaluaciones, vale decir, aquella efectuada por el académico externo y las realizadas por el equipo de trabajo. Si bien la evaluación ha sido cualitativa, con el propósito de triangular con algún criterio cuantitativo, las evaluaciones también se expresaron en puntajes. Esto permitió contar con otro criterio para determinar ciertas discrepancias en los juicios emitidos por el grupo de expertos. A partir de este criterio, se analizaron los puntajes en los juicios emitidos por los expertos. De esta manera, el test kappa de concordancia resultó estadísticamente significativo, con un valor de 0.5095 (concordancia moderada en la escala de Landis y Koch) y un grado de acuerdo del 75.0%. En aquellos casos donde hubo una disparidad igual o mayor al 20% en los

2. Durante el período 2012-2015 se elaboraron y defendieron un total de 120 tesinas. El análisis contempló la evaluación de cuatro tesinas desarrolladas de manera individual y veinte de manera grupal (dos o más tesistas), lo que representa el 20% del total de tesinas defendidas en el lapso estudiado.

3. En 2017 la PSU fue rendida por un total de 261.987 estudiantes a nivel nacional, obteniéndose un puntaje promedio de 500 puntos (con una desviación estándar de 110), un puntaje máximo de 850 y un mínimo de 150 puntos.

puntajes otorgados por los dos jueces expertos de una misma tesina, se optó por una tercera evaluación con el objeto de resolver dichas diferencias. Cuando los puntajes de los dos jueces expertos coincidieron en un 80% o más, el puntaje final se calculó sobre la base del promedio de ambas calificaciones.

2.3 Instrumento de evaluación

El instrumento diseñado para evaluar las tesinas (pauta cualitativa de análisis de tesinas) contempló cuatro dimensiones: Formalidad, Diseño de Objetivos, Metodología y Conclusiones. El detalle de las dimensiones y los criterios asociados a éstas pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones y criterios para la evaluación de las tesinas.

Dimensiones	Criterios
1. Formalidad	1.1. Presentación (estructura del documento): El trabajo incluye al menos las siguientes secciones: introducción, objetivos, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.
	1.2. Redacción: El texto respeta las normas de redacción, ortografía y estructura gramatical.
2. Diseño de Objetivos	2.1. Coherencia entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación.
	2.2. Coherencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos.
	2.3. Redacción de los objetivos como objetivos de investigación.
3. Metodología	3.1. Explicitación del tipo de investigación (cuantitativa, cualitativa).
	3.2. Explicitación de los alcances de la investigación (exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, causal)
	3.3. Planteamiento de un diseño metodológico coherente con el problema de investigación planteado.
4. Conclusiones	4.1. Desarrollo de conclusiones en función de los objetivos.

Fuente: Elaboración de los autores.

Con esta pauta, se solicitó a los evaluadores que ante cada criterio emitieran un juicio evaluativo asignando un puntaje entre 1 y 4, donde 1=no existe, 2=existe, pero de forma incompleta, 3=existe de forma satisfactoria, y 4=existe de forma sobresaliente. De este modo, se definen los rangos de puntaje para la evaluación de los criterios, tal como se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Rangos de puntaje para la evaluación de cada criterio.

Rango de puntaje	Evaluación
Menos de 2 puntos	Muy insatisfactorio
Entre 2 y 2,9 puntos	Insatisfactorio
Entre 3 y 3,5 puntos	Satisfactorio
Más de 3,5 puntos	Muy satisfactorio

Fuente: Elaboración de los autores.

Al calcular la valoración promedio de los jueces el puntaje de la calificación del criterio devino en una variable continua, lo cual permitió usarla como tal para el análisis de las calificaciones. De este modo, fue factible establecer la consistencia de las valoraciones emitidas por la vía del juicio de experto.

2.4 Evidencia cualitativa

El análisis de las 24 tesinas se inicia con una lectura comprensiva del grupo de expertos, quienes procedían a ejemplificar sus valoraciones a través de un puntaje junto a alguna evidencia textual de las tesinas. Esta evidencia textual es identificada a partir de una codificación que incluye: número de la tesina evaluada, año de término de la tesina, tipo de universidad donde se desarrolló la tesina (por sus siglas, UAS, UMS y UBS) y, finalmente, la o las páginas en que se encuentra la cita que se ha utilizado como evidencia. De esta forma, se busca emular los procedimientos que se usan en el análisis de entrevistas cualitativas.

Por razones de confidencialidad, no se identifican los nombres de las tres universidades consideradas en esta investigación, a las que se referirá como Universidad de Alta Selectividad (UAS), Universidad de Mediana Selectividad (UMS) y Universidad de Baja Selectividad (UBS).

3. Resultados

En el presente apartado se expone el resultado del análisis de las tesinas desarrolladas por los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de las tres universidades consignadas en esta investigación. Los resultados se organizan según las dimensiones y los criterios de la pauta de evaluación informados en la tabla 2.

3.1 Dimensión Formalidad

Presentación

Respecto del criterio “presentación”, es posible observar que las tesinas de la UAS y la UMS se ciñen a una estructura formal, evidenciando puntajes promedio ligeramente superiores a los 3 puntos. No sucede lo mismo con las tesinas de la UBS, que obtienen un puntaje promedio inferior quedando en la categoría de insatisfactorio (2,8 puntos).

Se constató que, en general, las tesinas de las tres universidades presentan tablas de contenidos o índices en los que se consideran los capítulos en que se organizan dichos trabajos. Asimismo, en estos índices efectivamente se incorporan los acápites esperables, a saber: formalidad (introducción, planteamiento del problema, marco teórico, resultados y conclusiones), objetivos del estudio, metodología y conclusiones. Sin embargo, lo que explica la fluctuación de los puntajes son deficiencias importantes relacionadas con dos aspectos: i) escasa claridad en la presentación del índice (por ejemplo, sin recurrir a títulos adecuados), y/o ii) ausencia de los apartados anteriormente mencionados (introducción, planteamiento del problema, objetivos del estudio, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones). Ambos tipos de deficiencias tienen una mayor prevalencia en el caso de las tesinas de la UBS.

Redacción

En el criterio de redacción ninguna de las tesinas alcanzó un nivel satisfactorio, registrando todas ellas puntajes promedio inferiores a los 3 puntos. Ahora bien, tanto la UAS como la UMS exhiben puntajes cercanos a este umbral (2,9 y 2,8 puntos, respectivamente), mientras que la UBS sólo alcanza a 2,3 puntos.

Los resultados obtenidos reflejan deficiencias considerables en este aspecto, con imperfecciones que van en desmedro de la calidad de las tesinas analizadas. Las tesinas de la UBS exhiben problemas particularmente graves en lo que respecta a estructura gramatical, específicamente, en puntuación y uso de conectores y transiciones. Aunque esta clase de error es transversal a las tesinas de las tres instituciones evaluadas, tiene una mayor presencia en aquellas elaboradas por los titulados de la UBS. A continuación, se presenta un ejemplo de lo anteriormente mencionado⁴ :

Los beneficiaros [sic] serán los estudiantes y los profesores, los cuales aprenderán con una nueva metodología permitiéndoles fortalecer habilidades del pensamiento; Como por ejemplo el desarrollo crítico y buscar diferentes alternativas y estrategias para llegar a una solución, generando mayor interés por la asignatura y los contenidos (Documento N°5, 2015, UBS, p. 14).

3.2 Dimensión Diseño de Objetivos

Coherencia entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación

En lo que concierne a este criterio, las tesinas de las tres universidades muestran déficits, aunque las correspondientes a la UAS exhiben un nivel mayor de logro, pero sin alcanzar el umbral de lo satisfactorio. En efecto, la UAS obtiene 2,9 puntos. Más atrás le siguen la UBS (2,6) y la UMS, que registra el puntaje promedio más bajo (2,4).

En el caso de las tesinas de la UAS, algunas efectivamente exhiben una adecuada vinculación entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación. Sin embargo, en el caso de las tesinas desarrolladas por estudiantes de la UMS y la UBS esta vinculación suele ser mucho más difusa. Lo anterior se debe a que el problema de investigación no se encuentra adecuadamente planteado, lo que impide el desprendimiento lógico tanto de la pregunta orientadora como de los objetivos del estudio.

Por ejemplo, en una de las tesinas (UMS) el problema se formula en un nivel muy general, aportándose antecedentes estadísticos, pero sin delimitar con claridad una problemática. En este sentido, la pregunta de investigación (“¿Cómo influyen las estrategias metodológicas que utilizan los/as docentes en los resultados de la prueba SIMCE en los alumnos de primer ciclo básico?”) aparece descontextualizada. Luego, el objetivo general, que se esboza a continuación, no apunta a medir la influencia, sino que más bien se plantea en un nivel descriptivo:

“Conocer las estrategias metodológicas utilizadas por los/as docentes de primer ciclo básico en el subsector de lenguaje y comunicación para lograr resultados significativos en la prueba SIMCE” (Documento N°31, 2012, UMS, p. 12).

Casos de falta de coherencia como el expuesto se presentan en mayor número en las tesinas de la UBS y, muy especialmente, en aquellas de la UMS.

Coherencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos

Los resultados observables en cuanto a este criterio son críticos dado que ninguna universidad supera los 3 puntos, quedando en un nivel insatisfactorio. Destaca negativamente aquí la UBS, cuyas tesinas exhiben un puntaje promedio muy inferior si se lo compara con las otras dos instituciones evaluadas (1,8 puntos versus 2,4 de la UAS y 2,3 de la UMS), lo que permite señalar que, en este caso particular, la coherencia a la que hace alusión este criterio prácticamente no existe.

4. Todos los fragmentos de las tesinas presentados en este trabajo se consignan tal y como aparecen en los documentos originales, vale decir, sin ningún tipo de modificación.

Los problemas más comunes observados en relación con este criterio tienen que ver con tres aspectos: i) la ausencia de objetivos generales o específicos; ii) los objetivos específicos no se desprenden lógicamente del objetivo general; y iii) no se distingue adecuadamente entre los dos tipos de objetivos (por ejemplo, planteándose objetivos específicos que trascienden el objetivo general, o bien confundiendo los objetivos con actividades a desarrollar). La tabla 4 resume algunos de los problemas identificados en relación con este criterio, en particular los vinculados con los dos últimos aspectos mencionados. Por ejemplo, tanto en el caso de las tesinas de la UBS como de la UAS se aprecia una cierta confusión entre objetivo general y objetivos específicos, al punto que el primero se encuentra reiterado en los segundos. Por su parte, en lo que respecta a las tesinas de la UMS en algunos casos se informan objetivos específicos que no son tales y que más bien responden a actividades, y, por consiguiente, no dan cuenta apropiada del objetivo general planteado.

Tabla 4

Evaluación de coherencia entre objetivos generales y específicos.

Objetivo general	Objetivos específicos	Fuente
Proponer una estrategia didáctica de resolución de problemas que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del nivel quinto básico del Colegio Santa Catalina de San Miguel.	1.- Determinar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que presentan los estudiantes de quinto básico del Colegio Santa Catalina de San Miguel. 2.- Determinar el nivel de resolución de problemas en que se encuentran los estudiantes de nivel quinto básico del Colegio Santa Catalina de San Miguel. 3.- Identificar las estrategias existentes y sus características para la resolución de problemas que constituyan referencias para la estrategia particular a desarrollar. 4.- Diseñar una estrategia didáctica para potenciar la resolución de problemas y el pensamiento crítico en estudiantes del nivel quinto básico del Colegio Santa Catalina de San Miguel.	Documento N°5, UBS, 2015, pp. 13-14.
Potenciar la capacidad de la lectura comprensiva en niños/as de primero básico C del Colegio Nueva Era Siglo XXI, a través del desarrollo de fichas con el fin de favorecer la comprensión en profundidad de los textos que leen	1.- Coordinar reuniones entre educadoras de párvulos y profesoras básicas con el fin de favorecer el trabajo de conductas de entrada que deben desarrollar los niños/as de kínder para su ingreso a primero básico, en cuanto a la lectura. 2.- Ejercitar el desarrollo de las habilidades básicas para el inicio del proceso lector. 3.- Desarrollar fichas de comprensión lectora con el fin de mejorar la lectura comprensiva.	Documento N°33, 2013, UMS, p. 20.
Diseñar una propuesta didáctica centrada en el desarrollo del pensamiento crítico asistida con recursos TIC, en el marco de la unidad temática Desarrollo Sustentable de Historia y Geografía y Ciencias Sociales de cuarto básico.	1.- Identificar y establecer la importancia del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la unidad de desarrollo sustentable de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2.- Establecer la relación entre el conocimiento que tiene el profesorado acerca del pensamiento crítico y su aplicación al estudiantado en el aula. 3.- Diseñar una propuesta didáctica con uso de TIC para el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto básico.	Documento N°45, 2015, UAS, p. 8

Fuente: Elaboración de los autores.

Redacción de los objetivos de investigación

Siguiendo la misma tendencia, nuevamente los puntajes promedio registrados en este criterio son bajos, ubicándose por debajo de los 2,5 puntos, aunque en esta ocasión las diferencias entre las tesinas de las universidades son menores.

Los resultados en este criterio evidencian serias deficiencias en la redacción de objetivos, los que en general no son planteados como objetivos de investigación propiamente tales. Fundamentalmente, su redacción considera el qué (acción), pero no así el para qué (de la acción). A continuación, se exponen algunos ejemplos de este problema en la redacción del objetivo general para cada una de las instituciones incluidas en este estudio:

“Construir una propuesta de implementación didáctica destinada a potenciar la participación ciudadana, en el marco de la Pedagogía de la Paz, para estudiantes de segundo año básico, operacionalizando la dimensión sociocultural de los Objetivos de Aprendizajes Transversales en la asignatura de orientación” (Documento N°10, 2014, UAS, p. 17).

“Exponer percepciones, conocimientos, aciertos, resistencias que posean los y las docentes, de los establecimientos en estudio, en relación a la aplicación de las inteligencias múltiples como una herramienta para desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes del Nivel Básico 2 (Tercer y Cuarto año básico)” (Documento N°1, 2013, UMS, p. 22).

“Investigar el compromiso de padres y apoderados en el rendimiento académico de los niños del 1° año básico de la escuela El Mañío” (Documento N°38, 2013, UBS, p. 4).

3.3 Dimensión Metodología

Explicitación del tipo de investigación

En este criterio destacan las tesinas de la UAS con el puntaje promedio más alto (2,7 puntos), aunque sin llegar al nivel satisfactorio. Más atrás se encuentran las tesinas de la UMS y la UBS, ambas con puntajes bajo los 2,5 puntos (2,4 en los dos casos). Es así como se observa que, independientemente del nivel de selectividad de las universidades, todas ellas se ubican por debajo del umbral de lo satisfactorio, vale decir, exhiben importantes problemas al momento de explicitar el tipo de investigación que llevarán a cabo.

La revisión de las tesinas de las tres universidades permitió constatar que solo algunos trabajos se refieren explícitamente a este criterio. Es decir, la mayoría de ellas no explicitan el tipo de investigación realizada, y en otros casos falta mayor rigor de parte de los autores al momento de referirse a la clase de estudio conducido. En suma, en la mayor parte de las tesinas el tipo de investigación puede deducirse del diseño del estudio, pero son muy pocos los textos donde esto se desarrolla de manera clara. Por ejemplo, una tesina de la UBS incluye solo una referencia general al tipo de estudio, de la cual se puede extraer que se trata de una investigación cuantitativa:

“El trabajo que realizamos podría ser clasificado como un diseño cuasi experimental pre-post con grupo de cuasi control” (Documento N°34, UBS, 2013, p. 34).

A pesar de lo anterior, algunas tesinas de la UAS muestran mejores resultados en este componente, tal como lo evidencia el siguiente extracto:

“La presente investigación educativa observa la realidad a partir del paradigma Práctico o también conocido como Interpretativo, ya que la educación es un conjunto de acciones intencionadas, globales y contextualizadas regidas por algunas reglas sociales y no por leyes científicas como lo hace la visión Técnica o Empírico-Analítica (...) Junto a este paradigma, consecuentemente, la indagación educativa está centrada en el enfoque cualitativo” (Documento N°8, UAS, 2013, pp. 68-69).

Planteamiento de un diseño metodológico coherente con el problema de investigación

En cuanto a este criterio, destaca sobremanera el hecho de que la única universidad que se acerca al nivel satisfactorio sea la UBS, con 2,9 puntos promedio. Con esto se rompe la tendencia general observada, en que la UAS era la institución de mejor rendimiento en todos los componentes. En efecto, esta universidad obtiene 2,4 puntos promedio seguida por la UMS con 2,1 puntos.

En relación a esta dimensión, la evaluación realizada evidencia que la mayoría de las tesis analizadas carecen de un planteamiento claro y detallado del diseño metodológico del estudio, en coherencia con el problema de investigación. A la luz de los resultados, son las tesis de la UMS las que presentan las mayores deficiencias en relación con este criterio, constatándose varios casos en que no se explicita -o se hace, pero de manera muy vaga- el diseño metodológico que guía el trabajo. En este sentido, en varias de las tesis de las tres universidades se verifican inconsistencias importantes entre el tipo de estudio realizado y las técnicas de recolección de información empleadas, develándose así serias desprolijidades en términos metodológicos. Es así como, por ejemplo, en una de las tesis de la UAS se señala que la investigación es de tipo cualitativa, aun cuando el instrumento que se emplea para la recolección de datos es un cuestionario con categorías de respuesta cerradas.

3.4 Dimensión Conclusiones

De acuerdo con la pauta de evaluación utilizada en este estudio, esta dimensión se compone de un único criterio, el cual señala que las conclusiones deben estar desarrolladas en función de los objetivos. Aquí, ninguna de las tres universidades supera los 2,5 puntos promedio. Las tesis de la UAS y UBS presentan puntajes promedio muy similares (2,4 y 2,3 puntos, respectivamente), mientras que las generadas en la UMS muestran el peor desempeño en este aspecto con 2,1 puntos.

En conformidad con las evaluaciones anteriores, las evidencias compiladas permiten sostener que la mayoría de las tesis analizadas son deficitarias en este ámbito. Algunas de las limitaciones dicen relación con que las conclusiones son expuestas de manera muy vaga o en un nivel demasiado general, limitándose a repetir lo expuesto en el apartado de los resultados, refiriéndose solo a que se lograron los objetivos propuestos y/o consignando aseveraciones tajantes, sin respaldo en la información levantada. Por otra parte, también se constatan sesgos de los autores, abundando los juicios de valor y las preconcepciones negativas, lo que constituye una práctica recurrente en los estudios de pregrado. Estas cuestiones son transversales a las tres universidades incluidas en la presente investigación, tal como se aprecia en la evidencia que se ilustra a continuación:

“Los resultados obtenidos dentro de un grupo de alumnos de dos diferentes escuelas, nos deja muy en claro la diferencia existente entre ambos al realizar el test, no obstante, este resultado es del tipo cuantitativo, ya que estos, no reflejan el verdadero objetivo que buscamos, más bien nos señala cifras y números en cual se debe ir mejorando (...) aunque con estos test, se puede visualizar que en un colegio el

grupo cuasi experimental varió en sus cifras, lo cual deja en evidencia, que esa variación es normal dentro de un grupo de alumnos (...) Con estos datos, nuestra hipótesis da resultados positivos, ya que sus porcentajes de aumento se notan a simple vista al verlos en un gráfico de puntajes totales” (Documento N°2, 2012, UBS, p. 49).

“Me encontré con la ausencia total del concepto de las inteligencias múltiples en los proyectos educativos de las instituciones municipales y subvencionadas (...) en la práctica tampoco aplican las inteligencias múltiples, ya que en la mayoría de los establecimientos municipales o particular subvencionados se les da mayor importancia a las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas, es decir, a las aéreas de corte cognitivo, por sobre las otras asignaturas o habilidades que puedan tener sus estudiantes” (Documento N°1, 2013, UMS, p. 70).

“Se evidencia que a las docentes no les preocupa acompañar y monitorear el proceso (...) perjudicando el desarrollo de los estudiantes como lectores autónomos” (Documento N°8, 2013, UAS, p. 116).

4. Discusión

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se observa que las tesinas de la UAS son las que presentan los mejores resultados en prácticamente todas las dimensiones y criterios evaluados. En cambio, en lo que respecta a las tesinas elaboradas en la UMS y la UBS, no se constata un mejor desempeño de las primeras respecto de las segundas, como podría esperarse en función de su mayor nivel de selectividad. Es así como la hipótesis de la presente investigación solo se cumple de manera parcial en lo que refiere a ese criterio.

Se confirman así hallazgos que se reportan en la literatura internacional respecto a que la calidad de los trabajos de titulación refleja, a su vez, la calidad de la formación recibida (Chaohong, 2009; Rowley, 2000; Todd et al., 2004; Todd et al., 2006; Webster et al., 2000).

Más allá de lo anterior, cabe señalar que los resultados obtenidos por las universidades en cada una de las dimensiones y criterios evaluados casi nunca superan la barrera de lo satisfactorio, de acuerdo a la escala utilizada en este estudio. Los casos en que las tesinas cumplen de manera satisfactoria o sobresaliente con los aspectos en evaluación son excepcionales. Una potencial explicación a lo anterior podría hallarse, entre otros factores, en el escaso capital cultural de gran parte de los ingresantes a la carrera de Pedagogía en Educación Básica en las instituciones de mediana y baja selectividad. Complementariamente, la formación que proporcionan las universidades en materia de investigación, diseño y evaluación de proyectos, previo a la realización de las tesinas por parte de los estudiantes, es insuficiente. Los estudiantes enfrentan la realización de las tesinas con un bajo nivel de alfabetización académica (Núñez y Errázuriz, 2020), como lo muestran las múltiples deficiencias de escritura identificadas en los trabajos de grado analizados.

Los resultados obtenidos en esta evaluación evidencian una serie de debilidades tanto teóricas como metodológicas. Al respecto, es posible señalar que se recogen resultados análogos a los reportados en otros estudios respecto de la debilidad del proceso de evaluación en este tipo de trabajos de titulación (Powell y McCauley, 2003; Roberts y Seaman, 2018).

5. Conclusiones

La selectividad estudiantil de las universidades está vinculada a la evaluación de las tesis. En efecto, al considerar el caso de la UAS, por una parte, y por otra, conjuntamente a la UMS y UBS se confirma el supuesto que mientras más selectividad se incorpora en el proceso de reclutamiento de estudiantes, las tesis tienden a presentar una mejor evaluación, según los criterios de experto usados en este estudio. En general, tanto las tesis de la UMS y UBS muestran desempeños similares en las distintas dimensiones y criterios evaluados. En este sentido, es posible diferenciar dos bloques en cuanto al desempeño de los tesisistas, uno compuesto por la UAS y otro por la UMS y la UBS.

Los resultados evidencian una serie de debilidades en los trabajos de titulación. Al respecto, es posible establecer ciertas recomendaciones. Se debe relevar la importancia que reviste en los procesos formativos la incorporación efectiva en el plan de estudio de asignaturas relacionadas con metodología de la investigación, el diseño y evaluación de proyectos y la escritura científica. Las asignaturas en cuestión podrían impartirse de forma conjunta o por separado en los semestres postreros de la carrera. Asimismo, los mismos trabajos de otras asignaturas deberían ir preparando a los estudiantes para la elaboración del trabajo de grado. Como señalan [Ahern y Hernando \(2020\)](#), desde el punto de vista pedagógico sería recomendable una organización de los estudios de grado que, mediante los trabajos de las distintas asignaturas que lo compongan, vaya familiarizando al estudiantado con todas las técnicas y competencias necesarias para la realización del trabajo final.

Otro ángulo de análisis puede conducir a considerar estos resultados como un reflejo de la importancia decreciente que otorgan las universidades a este tipo de ejercicios de investigación. En efecto, al verse presionadas las instituciones por los organismos acreditadores por mejorar sus indicadores, como acontece, por ejemplo, con la titulación oportuna, han reducido paulatinamente las exigencias para los procesos de titulación, buscando que ellos sean cada vez más breves y menos exigentes. Uno de los fundamentos esgrimidos para justificar este cambio ha sido que la formación en investigación se debiera adquirir en el postgrado.

Por último, cabe señalar que el estudio conducido presenta algunas limitaciones que podrían ser abordadas eventualmente por futuras investigaciones. Las universidades estudiadas se ubican en Santiago (capital de la república) por lo que los resultados no serían representativos a nivel país. En segundo lugar, no se evaluó el rol desempeñado por los tutores y/o patrocinantes de las tesis en el diseño de los proyectos y en el proceso de acompañamiento, cuestión que también podría estar incidiendo en la calidad de las tesis, y, consecuentemente, en el proceso formativo.

Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del Proyecto Fondecyt N°1151016. Agradecemos también el apoyo brindado por el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile).

Referencias

- Ahern, A., y Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos y un intento de mejora de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 9-24. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.02>.
- Ashwin, P., Abbas, A., y McLean, M. (2017). How does completing a dissertation transform undergraduate students' understandings of disciplinary knowledge?. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(4), 517-530. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1154501>.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Basso, P. (2016). Educación superior en Chile: El fracaso del modelo neoliberal. *Límite*, 11(37), 21-48. <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/63>.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66, 603-618. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9624-x>.
- Calle-Arango, L., y Ávila, N. (2020). Alfabetización académica chilena: Revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, 41, 455-482. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Tercer encuentro "La universidad como objeto de investigación"*, 6, 409-420.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: CINDA-Universia.
- Chaohong, G. (2009). An Empirical Study on the Quality Assessment of Undergraduate Thesis in Shanghai. *Chinese Education and Society*, 42(1), 81-94. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932420107>.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2019). *Búsqueda avanzada de acreditaciones*. <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) (2007). *CNAP 1999-2007. El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Cook, M. (1980). The role of the academic supervisor for undergraduate dissertations in science and science-related subjects. *Studies in Higher Education*, 5, 173-185. <https://doi.org/10.1080/03075078012331377206>.
- Córdova, A. (2015). ¿Qué es escribir para estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Civil? Un acercamiento a través de las representaciones sociales. *Onomázein*, 31, 20-37. <https://doi.org/10.7764/onomazein.31.4>.
- Delgado, E., Torres, D., Jiménez, E., y Ruiz, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): Temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524. <https://doi.org/10.3989/redc.2006.v29.i4.306>.
- Del Río, L., Díaz-Vázquez, R., y Maside, J. (2017). Satisfaction with the supervision of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1469787417721365>.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2017). *Resultados Bateria PSU. Proceso de admisión 2018*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside, J., y Vázquez-Rozas, E. (2018). El trabajo de fin de grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>.
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M., y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53163>.
- Espinoza, Ó. (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(135), 41-60. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n135/0185-2760-resu-34-135-41.pdf>.
- Espinoza, Ó. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74, 7-30. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2017.74.484>.
- Espinoza, Ó., y González, L.E. (2013). Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis. *Prospects*, XLIII, 2/166, 199-214. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9268-8>.
- Espinoza, Ó., y González, L.E. (2015). Equidad en el sistema de educación Superior en Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *Educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-580). Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Espinoza, Ó., González, L.E., Sandoval, L., y Loyola, J. (2022). ¿Se asocia la calidad de las tesis a la selectividad?: El caso de la carrera de Psicología en Chile. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 27, 21-44. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2255>.
- García, R., y Andrade, E. (2014). Trabajos especiales de grado con mención publicación. Caso: Especialización en promoción de la lectura y la escritura. En S. Serrano y R. Mostacero (Eds.), *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 165-193). Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.
- Gobierno de Chile (2016). *Ley N° 20903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas, de 1 de abril*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2018). *Ley N°21191 Sobre Educación Superior, de 29 de Mayo, de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación
- Healey, M., Lannin, L., Stibley, A., y Derounin, J. (2013). *Developing and enhancing undergraduate final-year projects and dissertations*. Heslington: Higher Education Academy.
- Healey, M., y Jenkins, A. (2018). The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: Twenty years' reflection. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 52-64. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412974>.
- Hsieh, H-F, y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- Hugo, E., Leiva, N., Marchant, M., Gallegos, C., y Toro, P. (2018). Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. *Onomázein*, 41, 29-56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10>.
- Hunter, A., Laursen, S., y Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91(1), 36-74. <https://doi.org/10.1002/sc.20173>.
- Kohoutek, J. (2014). European standards for quality assurance and institutional practices of student assessment in the UK, the Netherlands and the Czech Republic. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.830694>.

- Krishna, A., y Peter, S. (2018). Questionable research practices in student final theses—Prevalence, attitudes, and the role of the supervisor's perceived attitudes. *PLoS ONE*, 13 (8), e0203470. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203470>.
- Lovitts, B. (2005). Being a good coursetaker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30, 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>.
- Lundgren, S., y Halvarsson, M. (2009). "Students' expectations, concerns and comprehensions when writing theses as part of their nursing education. *Nurse Education Today*, 29(5), 527–532. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.010>.
- Meza, P., y Sabaj, O. (2016). Funciones Discursivas de Consenso y Disenso en Tesis de Lingüística. *Onomázein*, 33, 385-411. <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.23>.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Núñez, J., y Errázuriz, C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>.
- Pepper, D., Webstery, F., y Jenkins, A. (2001). Benchmarking in geography: Some Implications for assessing dissertations in the undergraduate curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 23-35.
- Powell, S., y McCauley, C. (2003). The process of examining research degree: Some issues of quality. *Quality Assurance in Education*, 11(2), 73-84. <https://doi.org/10.1108/09684880310471498>.
- Roberts, L., y Seaman, K. (2018). Good undergraduate dissertation supervision: perspectives of supervisors and dissertation coordinators. *International Journal for Academic Development*, 28(1), 28-40. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412971>.
- Rodríguez, I. (2012). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488.
- Rowley, J. (2000). Thirteen tips for successful supervision of undergraduate dissertations. *Staff and Educational Development Association*, 1(14), 14-15.
- Rowley, J., y Slack, F. (2004). What is the future for undergraduate dissertations?. *Education + Training*, 46(4), 176–181. <https://doi.org/10.1108/00400910410543964>.
- Sanz, L. (2004). *Evaluación de la investigación y sistema de ciencia*. Madrid, España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2018). *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*. Santiago: SIES. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1952/mono-701.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Schofer, E., y Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>.
- Smith, K. (2005). Undergraduate dissertations. En D. Airey & J. Tribe (Eds.), *An International Handbook of Tourism Education* (pp.337-351). Elsevier.
- Todd, M., Bannistery, P., y Clegg, S. (2004). Independent Inquiry and the Undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>.

- Todd, M., Smithy, K., y Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: Staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11, 161-173. <https://doi.org/10.1080/13562510500527693>.
- Venegas, R. (2010). *Caracterización del macrogénero trabajo final de grado en licenciatura y magíster: Desde los patrones léxico-gramaticales y retórico-estructurales al andamiaje de la escritura académica*. Proyecto FONDECYT N° 1101039. www.renevenegas.cl.
- Venegas, R., Meza, P., y Martínez, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 153-179. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832013000100008>.
- Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del Macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>.
- Vera, J., y Briones, E. (2015). Students' perspectives on the processes of supervision and assessment of undergraduate dissertations. *Culture and Education*, 27(4), 726-765. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089391>.
- Webster, F., Pepper, D., y Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 71-80. <https://doi.org/10.1080/02602930050025042>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).