

 **Felipe Bastidas Teran**
Universidad Internacional de la Rioja, España

 **Aída Fernández Ojeda**
afernandez@docente.uss.cl
Universidad San Sebastián, Chile

Delectus
Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua, Perú
ISSN-e: 2663-1148
Periodicidad: Semestral
vol. 6, núm. 1, 2023
publicaciones.iniccperu@gmail.com

Recepción: 21 Noviembre 2022

Aprobación: 15 Diciembre 2022

Publicación: 31 Enero 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3903762001/>

Resumen: Considerando la complejidad que representa el ejercicio de guiar/asesorar trabajos de investigación, este estudio ha caracterizado los perfiles de estos profesionales de acuerdo con sus acciones y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Para lograr este objetivo se planteó una investigación descriptiva de campo, transeccional univariable. Se utilizó la Escala Likert de Guía Metodológico (ELGUIM). Se aplicó la técnica de análisis de componentes principales para realizar el análisis de clasificación automática, clúster; con estas dos técnicas se pudieron diferenciar y configurar cinco perfiles de guías metodológicos: revisor-corrector (30%), integral (23%), conductor-facilitador (21%), enunciativo (14%) y avalador (12%).

Palabras clave: Guías metodológicos; estilos; investigaciones; tesis.

Abstract: Considering the complexity of guiding/advising research works, this study has characterized the profiles of these professionals according to their actions and teaching-learning methodologies. To achieve this objective, a descriptive field research, univariate transectional, was proposed. The Likert Scale of Methodological Guidance (ELGUIM) was used. The principal component analysis technique was applied to perform the automatic classification analysis, cluster; with these two techniques it was possible to differentiate and configure five profiles of methodological guides: reviewer-corrector (30%), integral (23%), driver-facilitator (21%), enunciative (14%) and endorser (12%).

Keywords: Methodological guides; styles; research; thesis.

INTRODUCCIÓN

En América Latina, como en gran parte del mundo, la tesis es un requisito para optar a un grado académico, la cual es la resultante de un proceso de investigación científica validado según normas o políticas de cada Universidad y al mismo tiempo, es una medida para generar competencias en investigación en los estudiantes de pre y postgrado, donde la Universidad, su cuerpo docente y el personal administrativo deben guiar en forma propicia a los estudiantes de pre y postgrado, donde la Universidad, su cuerpo docente y el personal administrativo deben guiar en forma propicia a

los estudiantes respecto de cómo realizarla (Aiquipa, Ramos, Curay y Guizado, 2018), entendido concretamente como un trabajo de investigación escrito de carácter inédito, del cual se tiene como expectativa que sea un real aporte a la disciplina y la sociedad (De Del Castillo, 2007), realizado bajo el amparo de las universidades, donde la misión de estas tiene la responsabilidad de combinar docencia y transmisión de la cultura, en conjunto a la investigación, transferencia del conocimiento y la dimensión social de esta institución (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019). Con esto, se ha pretendido generar las condiciones favorables para el desarrollo científico y tecnológico de las sociedades latinoamericanas, aspirando reducir la brecha existentes entre los países de la región a través del desarrollo investigativo y con un sistema de ciencia y tecnología sólido, los cuales, desde hace décadas, se ha venido advirtiendo que estos resultados no han sido los esperados, a pesar de que la incorporación temprana de la investigación científica en estudiantes de pregrado debe ser una prioridad de todas las universidades, debido a que representa un pilar fundamental en el desarrollo integral del estudiante.

Para la mayoría de estudiantes de pre y postgrado, la elaboración, presentación y evaluación de la tesis es un proceso conflictivo (Sarrot et al., 2007; Machado y Machado, 2014; Rangel, 2004). Algunas de las causas más citadas son un procedimiento académico-administrativo impreciso e insuficiente comunicación entre tutores de investigación y evaluadores, siendo un desafío para los estudiantes, ya que, constituye un proceso complejo, que requiere de aspectos cognitivos, metodológicos, constancia y dedicación para la culminación (Rodríguez, 2019). El débil o nulo sistema de incentivos y estimulación hacia la investigación en las universidades, tanto para tutores como para tesis, es otro factor que genera la sensación de abandono y soledad por parte de ambos actores, así como la deficiente formación de tutores y un sentimiento de frustración ante la imposibilidad de publicar los hallazgos de las tesis (Salinas y Vildózola, 2008; Rosas, Flores y Valarino, 2005).

Para contrarrestar esta realidad, las universidades cada vez más incluyen en sus programas de formación profesional unidades curriculares de metodología de la investigación, a propósito de que la formación del alumnado en investigación se ha convertido en un objetivo prioritario para muchas universidades (Montesi, Cuevas-Cerveró y Fernández-Bajón, 2017) con la intención que los estudiantes arriben al final de la carrera con las competencias investigativas necesarias para desarrollar y presentar una tesis, la cual demanda un esfuerzo que si bien recae sobre el tesista, debe, en todo sentido, existir un compromiso institucional para brindar la asesoría respectiva (Mayta-Tristán, 2016). Pero, usualmente ocurre justo lo contrario: el estudiante no tiene las competencias investigativas ni los tutores la formación suficiente para orientarlo en este proceso (Rangel, 2004). Aunque al inicio del proceso los tesis tengan la motivación y disposición para elaborar su tesis, éstas se ven anuladas porque no poseen los conocimientos ni las destrezas científicas (Amezaga, 2014), sumando a ello que el estudiante universitario no siempre cumple con sus obligaciones en el tiempo y bajo las condiciones o pautas señaladas.

Entre las deficiencias presentadas por los estudiantes, se pueden mencionar: escaso hábito para la lectura y la producción escrita, así como debilidades en el análisis estadístico de datos (Sarrot et al., 2007). A esto se le suma desinformación del procedimiento y las expectativas de la institución con respecto al trabajo de los tesis, así como la consciencia de su poca capacidad investigativa que no pueden adquirirla de forma inmediata, hecho generador de emociones negativas como inseguridad, temor, angustia, soledad, culpa, sentimiento de minusvalía (Rangel, 2004). Este autor identificó varias fases de este proceso traumático y conflictivo del tesis, siendo una de ellas un aislamiento y paralización, que da paso a un afrontamiento y gestión de ayuda, debido al incentivo de cumplir con el requisito de la tesis para titularse y culminar su carrera.

Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes de pre y postgrado son inmediatistas y procrastinan el desarrollo de sus competencias científicas, desestimando muchas veces las unidades

curriculares de metodología de la investigación (Resala, 2007); situación que contrasta con la formación investigativa de los estudiantes integrados a estructuras de investigación con líneas de investigación definidas, mediante las cuales, sus trabajos son publicados (Salinas y Vildózola, 2008).

La entrega y evaluación de la tesis de forma eficiente en el tiempo oportuno no es solo una meta personal, sino social por la gran inversión de tiempo, recursos y talento invertido, es por esta razón, es frecuente que los tesistas se muestren proclives a gestionar un asesor externo para recibir orientación en su proceso investigativo, actitud que también ha sido promovida por algunas universidades y, en algunos casos, se ha institucionalizado. En este contexto, ha surgido el asesor metodológico, quien es una figura que en Venezuela se ha vuelto autónoma frente a la representación social del tutor de investigación.

El asesor metodológico se presenta como un actor complementario al tutor de investigación, quien se ha quedado más con su rol de representante legal, evaluador (seguimiento de la tesis) y orientador en los aspectos teóricos y técnicos propios de la disciplina ha recaído en el asesor metodológico. La presencia del asesor metodológico en algunos contextos se valora positivamente, y es vista como una contribución y complementariedad con el tutor de investigación, pues ayuda a la elaboración de la tesis de calidad en el tiempo establecido, por ende, coadyuva con un logro personal, institucional y social.

Morillo (2009) indica que los límites entre asesor y tutor son difusos señalando que la tutoría (asesoría) debe estar presente durante todo el proceso de realización del trabajo de grado. Sin embargo, la figura del asesor metodológico ya es común ubicarla en reglamentos y normativas institucionales de diversas universidades de la región latinoamericana: “El rol de un asesor metodológico y estadístico consiste, esencialmente, en prestar asesoría en cualquiera de las etapas de una investigación, o sea, desde la planificación de un estudio hasta la divulgación de sus resultados” (Sociedad Uruguaya de Cardiología, s.f.) y especificaciones similares se hayan en otros lineamientos para la investigación en instituciones de educación superior.

Aunque la figura del asesor metodológico ya ha sido institucionalizada y aceptada en muchos contextos universitarios de América Latina, es poco lo que se conoce de este profesional emergente, a diferencia de la figura del tutor que posee gran volumen de literatura científica en torno a su perfil, su ética, sus competencias y su formación. Para dar un inicio a la aproximación de este profesional que ha pasado en los años recientes de ser invisible a ser visible, de ser informal a institucionalizarse, incluso de ser opcional a ser obligatorio, el objetivo de este estudio es configurar una representación de los perfiles de los asesores metodológicos de acuerdo a sus acciones características ejercidas formal o informalmente en los contextos universitarios de Carabobo. En este sentido, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los perfiles de los asesores metodológicos de acuerdo con sus acciones características ejercidas en los contextos de las principales universidades del Estado Carabobo - Venezuela?

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño de la investigación

Esta investigación es cuantitativa descriptiva, procurando lograr un esquema o clasificación de cualquier cuestión de incumbencia social (Mendicoa, 2003), es decir, se identificaron los perfiles de los asesores metodológicos, lo cual ameritó una clasificación a partir de su desempeño y acciones efectuadas según su área de influencia.

El diseño de investigación es de campo transeccional univariable. De campo porque la información en este estudio se recogió directamente de fuentes vivas en su contexto natural; transeccional porque se recogió la información entre diciembre de 2018 y enero de 2019; es univariable, por cuanto

el único evento a describir fue la asesoría metodológica. Se procedió a realizar la definición operacional de la variable “asesoría metodológica” obteniendo lo siguiente:

Asesoría metodológica: Situación de aprendizaje con un clima de confianza en la cual un asesor, como experto en metodología de la investigación, guía a una persona, grupo o equipo a realizar una investigación, mediante: una orientación metodológica, personal y académica/profesional; una facilitación a través de una didáctica personalizada y grupal, estimulación de la motivación básica y planificación y organización de las sesiones; aseguramiento de la calidad del proceso y del producto con la revisión del fondo y la forma del informe, seguimiento personal al investigador/es; una mediación entre el tutor-tesista/s, tesista/investigador-institución, tesista/investigador-contexto. Finalmente, proporciona apoyo emocional con comprensión, paciencia y empatía para favorecer el equilibrio, el afrontamiento y la resiliencia necesarias en el tesista/investigador para culminar su trabajo intelectual con el menor trauma posible.

Participantes

La muestra, comprendida como un subgrupo de la población de interés (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) corresponde a guías/asesores metodológicos que desarrollan su actividad de manera formal o informal en las principales instituciones universitarias de las que egresan profesionales de carreras largas en el Estado de Carabobo, Venezuela. Dada la condición informal, oculta o invisibilizada de muchos de ellos no fue posible conocer el número exacto de quienes componen la población, por ende, la población es infinita o desconocida. En consecuencia, la técnica de muestreo es no probabilística, porque las unidades de estudio no tienen la misma probabilidad de ser escogidos dentro de la muestra (Ramírez, 2007), siendo además la más frecuente en investigación educativa (McMillan y Shumacher, 2005).

Cuando la población es infinita o desconocida el tipo de muestreo es casual, siendo el caso de esta investigación. Se encuestaron aquellos profesionales que han ejercido o se autocalifiquen como guías metodológicos de tesis, quienes consintieron en responder el instrumento. La muestra quedó conformada por 100 unidades de estudio, correspondientes a los asesores metodológicos, con un margen de error muestral de 10% y un nivel de confiabilidad de 95%. En este sentido, el instrumento fue aplicado durante los meses de enero, febrero y marzo de 2022 en las instalaciones de la Universidad de Carabobo (campus Bárbula), Universidad Tecnológica del Centro (Guacara y Valencia), Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Impm/Iupma (Valencia/San Diego), Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (Naguanagua), Universidad Arturo Michelena (San Diego), Universidad José Antonio Páez (San Diego). Se aprovechó la estadía de los docentes en la sala de profesores, durante cursos y talleres, reuniones y sustentación oral de las tesis, así como otros contactados por tesis.

Instrumento

El tipo de instrumento utilizado fue la Escala Likert de Guía Metodológico (ELGUIM) con cuatro alternativas de respuestas que miden la intensidad de cada afirmación desprendida de los indicadores de las dimensiones: orientación; facilitación; revisión, corrección y seguimiento; mediación. Para Barrera (2010) la escala Likert consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios referidos al evento de modo tal que las personas encuestadas seleccionan una alternativa graduada, según sea la intensidad de su reacción ante cada afirmación o juicio. Tanto las dimensiones, como los indicadores y las áreas de contenido, se precisaron a través de la fundamentación teórica de la investigación constituida por medio de una exhaustiva revisión documental.

Análisis estadístico

La confiabilidad se calculó mediante la técnica de alfa de *cronbach* con apoyo del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). El instrumento de forma global obtuvo una

confiabilidad de 0,92, considerada muy alta o muy fuerte por encontrarse en el rango entre 0,80 y 1,00.

La información fue procesada mediante la estadística multivariable con apoyo del programa SPAD 5.5. En primera instancia, se usó la técnica de análisis de componentes principales (ACP). Finalmente, se aplicó el análisis de clasificación automática, *clúster*, para afinar el procedimiento realizado por el análisis de componentes principales y que permitió la identificación y configuración de los perfiles de los asesores metodológicos.

RESULTADOS

El primer paso para el ACP fue analizar los componentes principales a partir de valores propios de cada factor, que se muestra a continuación, en la figura 1.

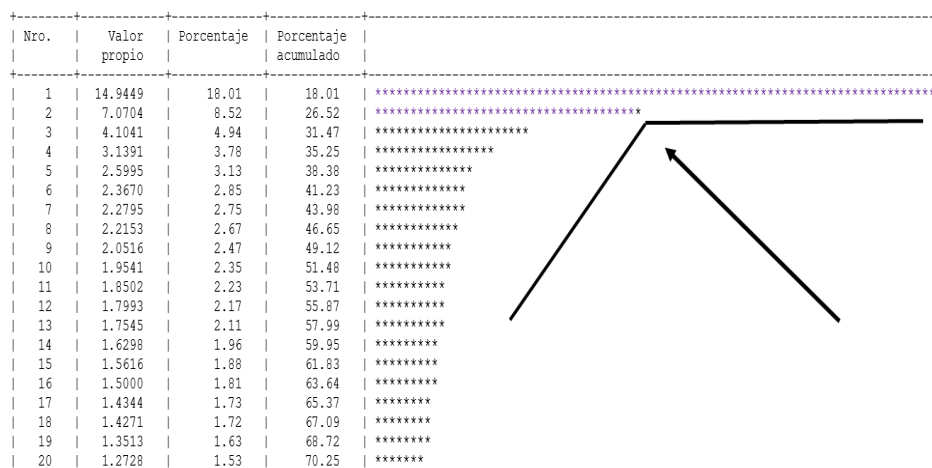


FIGURA 1.

Histograma de valores propios según análisis componentes principales.

Elaboración propia.

Se evidencia que el punto de inflexión se presenta a partir del factor 2, es decir, el valor propio de los factores es significativo en los dos primeros factores, por ende, se consideran estos para el análisis de los componentes principales (ACP). El primer factor explica el 18,01% de la varianza, siendo el factor más largo, el cual evidencia que existe una correlación entre todas las actividades medidas de la asesoría metodológica. Le sigue el factor 2 con 8,52% de la varianza y ambos explican el 26,52% de la misma; de allí en adelante, los factores tienen cada uno menos de 5% de la varianza, por lo que se estimaron irrelevantes para incluirlos en el ACP.

Dado que el factor 1 es el que recoge mayor contribución, muestra que todas las actividades de los ítems están correlacionadas entre sí y conforman un único evento: el proceso de asesoría metodológica. Este es un factor de ordenamiento general de los ítems de la asesoría metodológica según su peso (valor test) o contribución jerárquica al evento en general. Lo obtenido en el factor 1 significa que todas las acciones (ítems) se correlacionan positivamente, sin embargo, hubo acciones que obtuvieron mayor peso, y son las que dan una tendencia del comportamiento general de la muestra en estudio. En el cuadro 1 se presentan las catorce acciones que aportaron la mayor contribución al factor 1, todas por encima de 0,55. Una vez analizadas las acciones de mayor peso en el factor 1, se denota que, a mayor puntaje en este factor, los asesores metodológicos muestran un comportamiento más proclive a:

TABLA 1.

Principales contribuciones de las acciones características (ítems) de la asesoría metodológica al factor 1.

	Acciones características (ítems)	Contribución
m82rec	Recomienda vincular los conocimientos adquiridos	0,64
o13exp	Explica consecuencias vinculadas a viabilidad	0,62
rc38acc	Aclara las dudas del tesista sobre confiabilidad	0,62
m40pre	Prepara para defender los criterios metodológicos	0,61
f72cre	Estimula creatividad en sustentación oral de la tesis	0,61
rc6ori	Orienta en selección del tema acorde con líneas	0,61
o22inv	Invita a explorar alternativas de redacción de objetivos	0,58
o23exo	Explica consecuencias de la redacción de objetivos	0,58
rc26ren	Asegura el uso correcto de sistema de citas según la norma	0,58
o76met	Orienta al estudiante a plantearse metas realizables	0,56
f3plaa	Planifica las sesiones de asesorías	0,56
rc79lla	Llama la atención al tesista por incumplimiento de plan	0,55
m5idee	Ayuda identificar las expectativas institucionales	0,55
rc81dllo	Comunica al estudiante su crecimiento académico	0,55

Elaboración propia.

Asumir que el tesista está sometido a un proceso de evaluación, y por esto, procura hacerle contención y centrarlo en sus metas. 2. Cuidar la consistencia interna y externa del proceso metodológico, actúa teniendo en cuenta que existe un proceso de evaluación según parámetros cuyo cumplimiento es imperativo. 3. Diseñar un plan de asesorías como medio de conducción y orientación del tesista. En conclusión, el factor 1, da una representación general del evento, asumido el proceso de asesoría metodológica como una actividad sometida a una evaluación (opera teniendo en cuenta un proceso de evaluación según parámetros a cumplir).

Con respecto al factor 2 se evidencia una polaridad en las contribuciones (peso o valor test) de los ítems de asesoría metodológica, tanto positivas como negativas del factor:

1. Del lado positivo del factor 2, se puede observar una tendencia del asesor metodológico a dirigir, es decir, a conducir y señalar orientaciones del proceso metodológico, antes que el tesista actúe, la mayoría centradas en las fases del proyecto. El rol del asesor metodológico en la dirección, como facilitador y conductor se ve reforzado por la intencionalidad de favorecer y establecer acciones encaminadas a darle estructura al proceso investigativo y a la asesoría metodológica.
2. Del lado negativo del factor 2, se puede observar una tendencia hacia una asesoría metodológica con un carácter de evaluación, donde predominan la corrección y la revisión, es decir, el asesor interviene una vez que el tesista ha desarrollado el correspondiente trabajo, para en consecuencia corregir, ajustar y aclarar dudas. La mayoría de estas correcciones están centradas en las fases avanzadas del proyecto de investigación. Pareciera que los asesores que se ubican de este lado del factor consideran que sus responsabilidades, básicamente, tienen que ver con hacer correcciones, más que dirigir el trabajo. Aunque su estilo de asesoría metodológica es de evaluador, está atento a no afectar la susceptibilidad del tesista y, por ende, le proporciona contención frente a un proceso constante de reajuste de lo ya construido.

TABLA 2.

Contribuciones de las acciones (ítems) de la asesoría metodológica al factor 2

	Acciones características	Contribución
rc37asv	Fija pautas en la validación de instrumentos	0,62
f10fac	Facilita material didáctico sobre pregunta de investigación	0,61
f12fap	Facilita procedimientos para revisar factibilidad del tema	0,51
f21eje	Ejemplifica la justificación con informes de tesis	0,48
o22inv	Invita a explorar alternativas de redacción de objetivos	0,47
rc6ori	Orienta en selección del tema acorde con líneas	0,43
rc4sho	Señala la importancia de elaboración de horario	0,42
rc17hac	Hace correcciones de fichas referenciales	0,40
m2estn	Establece normas para el proceso de asesorías	0,39
rc16rev	Revisa los avances del archivo bibliográfico y fichaje	0,38
o19esc	Escucha los sentimientos de desánimo del tesista	-0,36
f18res	Aclara las dudas de fichaje referencial	-0,37
m67inr	Invita al tesista a incorporar las correcciones del jurado	-0,38
o48coc	Comprende las dificultades en la fase de resultados	-0,39
m65cri	Conoce e informa al tesista los criterios evaluativos	-0,43
rc35ide	Identifica vacíos en la elaboración de instrumentos	-0,43
m27med	Invita usar fundamentación para fortalecer conocimientos	-0,45
rc39ase	Se asegura de la coherencia de la metodología	-0,47
o47esp	Permite desahogar los sentimientos de inseguridad	-0,53
rc62lee	Lee las conclusiones y recomendaciones	-0,53
rc36cor	Corrige redacción de ítems del instrumento	-0,56

Elaboración propia.

El factor 1, está dividido por el factor 2 que polariza hacia el cuadrante superior los asesores que hacen énfasis en los casos que asesoran, pero de forma directiva, y en el cuadrante derecho inferior quienes tienen tendencia a asesorar, pero desde la evaluación. En el cuadrante izquierdo inferior, quienes no asesoran o asesoran débilmente y no dirigen ni conducen. En el cuadrante izquierdo superior, quienes no asesoran laxamente y no evalúan (no revisan ni corrigen).

Una vez realizado el análisis de componentes principales (ACP), se procedió a aplicar un análisis de clasificación automática (*clúster*), para precisar y definir con más claridad las diferentes tipologías de los asesores, identificar a los miembros de cada grupo, y describir cada una de sus características en lo que respecta a la asesoría metodológica. Lo primero que se hizo, fue identificar en cuántas clases se podían subdividir las 100 unidades de estudio según sus acciones características del proceso de asesoría metodológica. De acuerdo al histograma arrojado por el programa SPAD (figura 2), los puntos de inflexión de las posibles clases se dan en las cinco últimas que son las más significativas, esto fue evidente también en el dendograma (figura 3).

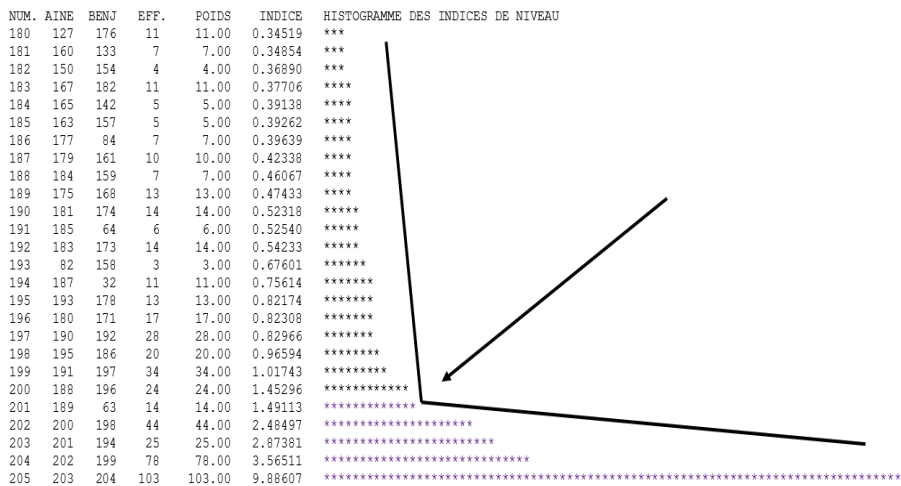


FIGURA 2.
Histograma de índices de niveles.
Elaboración propia.

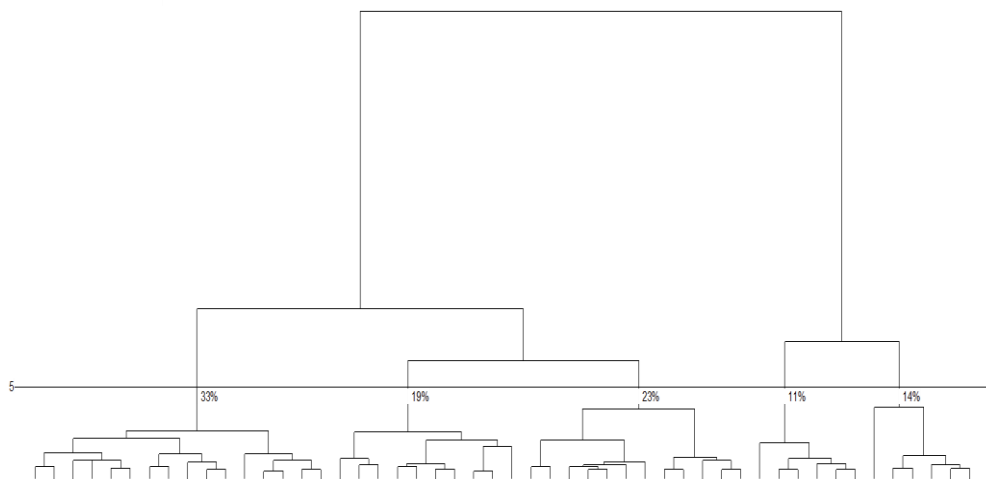


FIGURA 3.
Dendograma con porcentajes de las cinco clases identificadas.
Elaboración propia.

Según las orientaciones que brinda la figura 3, se puede identificar que las unidades de estudio se clasifican primero en dos clases, y luego en tres clases, pero aún los grupos siguen siendo, algunos muy amplios y heterogéneos, y otros pequeños y homogéneos, al dividir las unidades de estudio en cinco clases o grupos, se observa una mejor distribución en su composición y en su tamaño.

Una vez identificada la posibilidad de clasificar las unidades de estudio en cinco grupos, se procedió a profundizar en su análisis, por tal motivo, se revisaron las inercias intra e intergrupos de las cinco clases identificadas, como punto de inicio para la configuración de los perfiles de los guías/asesores metodológicos. Tal como se observa en el cuadro 3, la inercia inter-clases es mucho mayor que cada una de las inercias intra-clase, lo que significa que las unidades de estudio de cada clase están más próximas entre sí que con las unidades de estudio de otras clases. Esto asegura que la conformación de los cinco grupos es la más apropiada, es decir, que los integrantes de cada grupo poseen características comunes del proceso de asesoría metodológica, y al mismo tiempo, se diferencian de los integrantes de las otras clases.

TABLA 3.
Inercia intra e intergrupos

Inercias	Inercias		Casos por clase		Distancias al centro	
	Previa	Posterior	Previo	Posterior	Previa	Posterior
Inter-clases	18.8100	19.3025				
Intra-clase						
Clase 1/ 5	7.6161	7.2032	31	30	4.1399	4.4543
Clase 2/ 5	4.9915	5.1810	20	21	13.8945	14.5362
Clase 3/ 5	5.6016	5.0486	24	23	18.8193	19.9553
Clase 4/ 5	2.4082	2.6921	11	12	45.3433	42.3831
Clase 5/ 5	3.2981	3.2981	14	14	40.5957	40.5957
Inercia total	42.7255	42.7255				
Cociente						
Inercia inter/ Inercia total	0.4403	<u>0.4518</u>				

Elaboración propia.

En la tabla 3 se aprecia el cálculo previo y posterior, en el cual se observa un ajuste de los integrantes de las unidades de estudio de cada clase, si se observa, la clase 1/5 pasó de 31 a 30 casos, la clase 2/5 de 20 a 21, la clase 3/5 de 24 a 23, la clase 4/5 de 11 a 12 y la clase 5/5 se mantuvo igual. De este modo, las clases con más unidades de estudio (1/5 y 3/5) perdieron un caso cada una, permitiendo que las clases 2/5 y 4/5 obtuvieran un caso más; así, los grupos tienen una mejor distribución de las unidades de estudio.

Caracterización de la clase 1/ 5

La clase 1 quedó conformada por 30 casos, siendo la clase más heterogénea de todas (su inercia intragrupo es de 7,20). Las características de la asesoría que tienen mayor peso en esta clase, muestran a un asesor metodológico que tiene los siguientes atributos (peso o valor test):

1. Es empático con el tesista y con sus emociones negativas asociadas al proceso investigativo: comprende las dificultades en la fase de resultados (3,50), escucha los sentimientos de desánimo del tesista (2,81), permite desahogar los sentimientos de inseguridad (2,80).
2. Promueve o favorece la autonomía del estudiante, más no dirige: estimula o potencia la creatividad en la justificación (3,50), fija pautas de redacción mediante esquema conceptual (3,42), conoce e informa al tesista los criterios evaluativos (3,10), genera autoevaluación en el procesamiento de datos (2,67). Esto se corrobora porque hace menos énfasis en la facilitación: no facilita material didáctico sobre pregunta de investigación (-2,37), no instruye sobre fuentes documentales terciarias (-2,38).
3. Se centra en la consistencia interna de la investigación, sobre todo en la instrumentación o fase proyectiva de la investigación, con énfasis en la corrección y revisión: se asegura de la coherencia de la metodología (3,04), explica consecuencias del muestreo (3,02), corrige redacción de ítems del instrumento (2,80), identifica vacíos en la elaboración de instrumentos (2,60).
4. Atiende la consistencia externa del proceso de investigación en lo referente al informe escrito, con énfasis en la revisión y corrección: aclara las dudas de fichaje referencial (2,94), lee las conclusiones y recomendaciones (2,82), corrige titulación de cuadros, gráficos e infografías (2,80).
5. No le da especial importancia a una validación externa o legitimación/pertinencia social, es decir, se centra o se cierra en el proceso investigativo: No sugiere invitar beneficiarios a la sustentación oral (-2,50), omite la pertinencia social de la investigación (-2,56), no fija pautas en la validación de instrumentos (-2,72).

6. No profundiza en proceso de fichaje ni arqueo bibliográfico: No instruye sobre fuentes documentales terciarias (-2,38), no revisa los avances del arqueo bibliográfico ni fichaje (-2,51). Esto ratifica que su énfasis no es en la dirección.

Caracterización de la clase 2/ 5

Dentro de esta clase se agruparon 21 unidades de estudio. Resultó más homogénea que la clase anterior con una inercia intra-grupo de 5,18. Las principales acciones de este tipo de guía/asesor metodológico son (contribuciones de valor test o peso):

1. Dirige el proceso de investigación en atención a la norma, antes de que el estudiante actúe: fija pautas en la validación de instrumentos (5,17), orienta en selección del tema acorde con líneas (4,32), y recuerda la pertinencia social de la investigación (3,10).
2. Dirige la actuación del tesista para centrarlo en el proceso de investigación: Señala la importancia de elaboración de horario (4,54), planifica las sesiones de asesorías (3,88), recomienda vincular los conocimientos adquiridos (3,43), establece normas para el proceso de asesorías (3,24), interpreta los requerimientos de los jurados en la corrección (2,78), orienta al estudiante a plantearse metas realizables (2,54), revisa los avances del arqueo bibliográfico y fichaje (4,59), hace correcciones de fichas referenciales (3,61).
3. Facilita y orienta al tesista, con énfasis en las primeras fases de la investigación y en momentos claves del proceso metodológico: facilita material didáctico sobre pregunta de investigación (5,00), aclara dudas en la redacción de recomendaciones (4,59), facilita procedimientos para revisar factibilidad del tema (4,20), invita a explorar alternativas de redacción de objetivos (4,08), instruye sobre fuentes documentales terciarias (3,59). Da alternativas para identificar unidades de estudio (3,14), explica consecuencias de la redacción de objetivos (2,92), aclara las dudas del tesista sobre confiabilidad (2,37), muestra alternativa de cómo presentar información (2,35).
4. No le da autonomía al estudiante: No genera inquietud en el logro de objetivos de investigación (-2,44), no ayuda a interpretar las correcciones del jurado (-2,60).
5. Prefiere actuar y dirigir antes que corregir: No identifica vacíos en la elaboración de instrumentos (-2,35).

Caracterización de la clase 3/ 5

En esta clase se agruparon 23 casos, es la más homogénea de las tres tipificadas como efectivamente de asesor metodológico, con una inercia interna de 5,04. Las acciones de este tipo de asesor se muestran a continuación con su peso o valor test:

1. Facilita y orienta con énfasis en la consistencia externa (discurso escrito y oral), sobre todo, en la fase confirmatoria y evaluativa del proceso investigativo (redacción final del informe, sustentación oral, socialización del estudio): prepara para defender los criterios metodológicos (4,99), explica el contenido de las conclusiones (4,21). Asesora la redacción de conclusiones con ejemplos (3,88), fija pautas para la redacción de la discusión de resultados (3,87), aclara dudas en la redacción de recomendaciones (3,59), estimula creatividad en sustentación oral de la tesis (3,54), invita a explorar opciones de difusión de resultados (3,34), realiza un chequeo completo del informe (2,77).
2. Asume el rol de mediador con sustento en la promoción de la comunicación asertiva del tesista frente a otros actores: promueve la comunicación asertiva en desacuerdos con el tutor (4,61), recomienda dialogar con el jurado examinador (2,99), invita al tesista a incorporar las correcciones del jurado (2,52), e incluso media entre otros actores aparte del tesista: busca acuerdos entre el tutor y la norma institucional (2,81).
3. Atiende el fortalecimiento del tesista en su dimensión intelectual (habilidades intelectuales): genera inquietud en la presentación de resultados (4,47), genera inquietud en el logro de

- objetivos de investigación (4,43), desarrolla en el tesista una actitud crítica (3,59), estimula creatividad en sustentación oral de la tesis (3,54). Así como su dimensión volitivo-social (personal, académico-profesional): orienta al estudiante a plantearse metas realizables (3,37), recomienda vincular los conocimientos adquiridos (3,12), invita usar fundamentación para fortalecer conocimientos (2,62), comunica al estudiante su crecimiento académico (2,59).
4. Ayuda al tesista a interpretar los retos surgidos del mismo proceso de investigación: ayuda a resolver problemas metodológicos novedosos (4,14), resuelve ausencias de criterios metodológicos (2,86), recomienda bibliografía en base a su experiencia (2,86), instruye sobre fuentes documentales terciarias (2,47), y de las demandas de otros actores frente al proceso de investigación: recuerda la pertinencia social de la investigación (3,09), ayuda a interpretar las correcciones del jurado (2,84), ayuda identificar las expectativas institucionales (2,42).
 5. Orienta al tesista en cuanto a la consistencia interna del proceso investigativo, con especial énfasis en las fases finales del proyecto (fase proyectiva de la investigación) y del informe (fase confirmatoria y evaluativa de la investigación), da alternativas, invita a explorar, aclara dudas en la redacción de recomendaciones (3,59), invita a explorar opciones de difusión de resultados (3,34). Da alternativas para identificar unidades de estudio (3,31), facilita el análisis de datos a partir de su experiencia (3,29), invita a explorar alternativas de técnicas de recolección (2,91), aclara las dudas del tesista sobre confiabilidad (2,77).
 6. La revisión y corrección está dirigida a cuidar la consistencia externa de la investigación (formalidad en la comunicación escrita y oral), en especial atención a la norma: asegura el uso correcto de sistema de citas según la norma (3,32), corrige titulación de cuadros, gráficos e infografías (3,30), corrige redacción de ítems del instrumento (3,20), identifica vacíos en el diseño de la sustentación oral (3,17), asegura el cumplimiento de la norma de cuadros y gráficos (2,75).
 7. Es empático, pero asertivo y firme en la orientación del tesista: permite desahogar los sentimientos de inseguridad (3,18), es comprensivo ante las dudas del tesista (3,06), aclara argumentos de inviabilidad del tema (2,87), llama la atención al tesista por incumplimiento del plan (2,84), solicita avances de los antecedentes de investigación (2,79), avala con su firma el registro de asesorías (2,75), acompaña al estudiante durante todo el proceso (2,68).

Caracterización de las clases 4/ 5 y 5/5

Se excluyeron de este apartado pues no acometen acciones de la asesoría metodológica, pues los valores test (pesos) son negativos. Los casos que se ubicaron en la clase 4/5 tienden a descuidar la consistencia interna y externa de la investigación, es decir, revisa el informe una vez redactado, mediante un chequeo general. En consecuencia, no facilita o facilita superficialmente. Este perfil se designó como avalador. Con respecto a la clase 5/5, se obtuvo un actor proclive a lo enunciativo en desmedro de lo volitivo, lo práctico o lo operativo, descuida la consistencia interna y externa de la investigación; realiza las acciones o responsabilidades de la asesoría metodológica (facilitación; orientación; revisión, corrección y seguimiento; mediación) de forma débil o laxa, por ende, se le denominó como enunciativo o nominal. Las clases 4 y 5 no se tomaron en cuenta para la identificación y construcción de los perfiles.

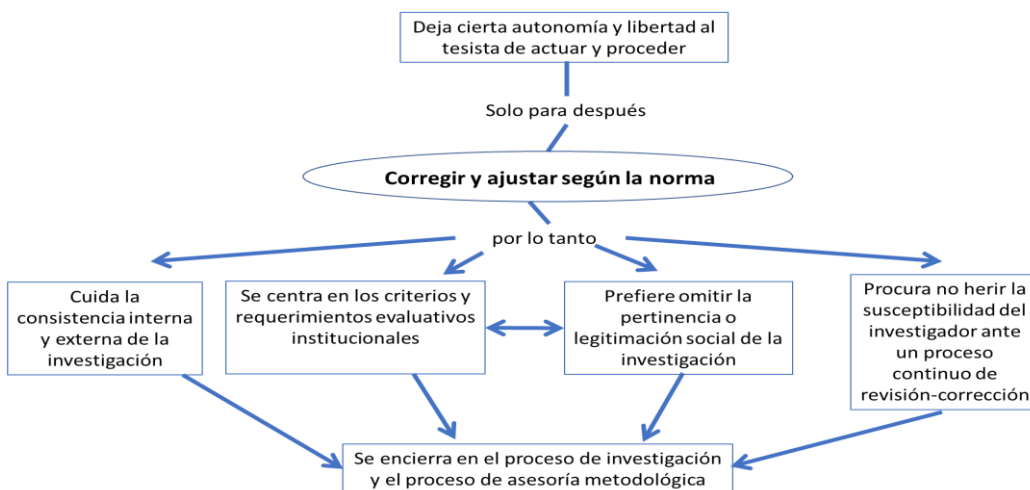
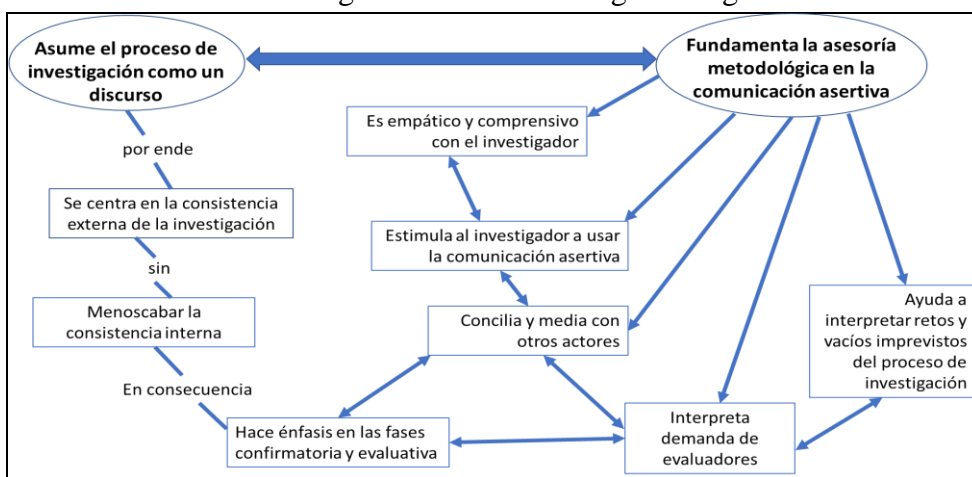


FIGURA 4.
 Perfil del guía/asesor metodológico revisor-corrector
 Elaboración propia

De esta manera, se muestra el perfil del revisor-corrector, un asesor que se perfila muy similar a la noción clásica del tutor tradicional centrado en el tesista, por lo tanto, le deja cierta autonomía y libertad para actuar, pero solo para después corregir y ajustar según la norma, y si bien está centrado en cuidar la consistencia interna y externa de la investigación y tiene como una característica relevante su preocupación por la emocionalidad del estudiante (se preocupa por un trato cordial y de respeto ante las revisiones, reorientación y evaluaciones del proceso), tiende a direccionar el proceso de centrado en las normativas, criterios y requerimientos institucionales (figura 4).

FIGURA 5.
 Perfil del guía/asesor metodológico integral.



Elaboración propia.

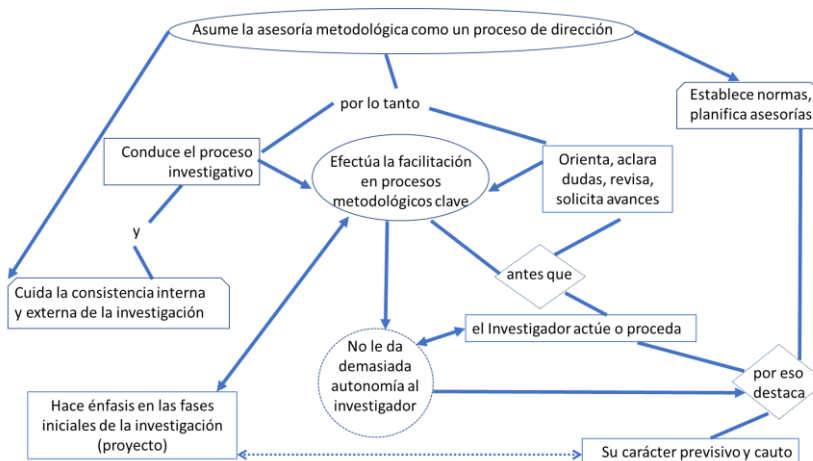
En esta tónica, este tipo de asesor hace de la comunicación asertiva el pivote de la asesoría metodológica, también ánima al tesista a emplearla frente a los otros actores como el tutor, el jurado evaluador y la institución. Asume el rol de mediador: interlocutor/conciliador entre los distintos actores, así como de intérprete frente a los retos del proceso investigativo y demandas de otros actores como una forma de asistir al tesista. Confiere cierta autonomía al tesista (orienta, no dirige), es comprensivo y empático, pero firme en las directrices de la asesoría metodológica. Está pendiente del fortalecimiento de su formación intelectual, personal y profesional.

En fin, es un asesor que de forma equilibrada cumple con sus responsabilidades de facilitar, orientar, revisar y mediar. Las características profesionales de las unidades de estudio son homogéneas en cuanto a la propensión hacia la comunicación asertiva: orientación, idiomas,

comunicación social, información, gerencia, psicología, educación; la mayoría tiene estudios doctorales en áreas humanísticas de índole gerencial (Figura 5).

Posteriormente se identificó el perfil de un asesor metodológico conductor-facilitador (figura 6), opuesto al revisor-corrector, asume la asesoría metodológica como un proceso de dirección tanto del proceso investigativo como del tesista: establece parámetros según la norma y efectúa la facilitación en procesos metodológicos clave. En otras palabras, orienta antes que el tesista actúe (establece consecuencias, muestra alternativas); aclara dudas, revisa y corrige en el proceso, previo a la redacción del informe. Cuida consistencia interna y externa de la investigación. Resalta su carácter previsivo y cauto.

FIGURA 6.
Perfil del guía/asesor metodológico conductor-facilitador.



Elaboración propia.

Conduce al investigador mediante el establecimiento de normas, le recuerda la importancia de un horario dedicado a la investigación y planifica las asesorías. Interpreta, mas no ayuda a interpretar al tesista cuando éste se enfrenta a la evaluación del jurado. No le confiere demasiada autonomía al tesista, por eso, centra su actuación en las primeras fases de la investigación. Las características de las unidades de estudio de este grupo presentan cierta homogeneidad en cuanto a una formación vinculada a la administración o a la gerencia y hacia un pensamiento lógico-formal; también hay homogeneidad en los años de experiencia como asesor: la mayoría se ubica entre el rango de 5 a 15 años. Hay cierta tendencia a una actuación formal e institucional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El guía/asesor metodológico se ha transformado en una figura protagónica en algunos escenarios donde los procesos de generación de las tesis para el logro de un grado académico resultan altamente desafiantes para los estudiantes, cumpliendo un rol importante en el seguimiento continuo durante el curso curricular asignado (Díaz-Vélez, Fernández-Mogollón, Apolaya-Segura y Pisfil-Farroñay, 2019). Ante esto, destacan algunos perfiles de los asesores estudiados, tales como revisor-corrector, integral y conductor-facilitador, lo que permite dar cuenta de una línea en el desarrollo característico de estos sujetos, frente a la posibilidad de generar una asesoría eficiente y de calidad, en línea con lo propuesto por Oyola-García (2015) cuando asevera que el asesor metodológico guía en la selección del tema, análisis y redacción, entre otras acciones relevantes. Este asesor, además, desempeña sus acciones en función no solo en la idea de concretar la tesis, sino también -en algunos casos- en base a la importancia de un apoyo más amplio al estudiante.

Así, el primer y más numeroso grupo de guía/asesores (30%) fueron los clasificados bajo el perfil del revisor-corrector centrado en el tesista, por lo tanto, le deja cierta autonomía y libertad para actuar, pero solo para después corregir y ajustar según la norma, siendo un asesor encerrado en el proceso investigativo, cuidando la consistencia interna y externa de la investigación; se preocupa por no herir la susceptibilidad del estudiante-investigador ante la constante revisión, reorientación y evaluación del proceso. Asume la asesoría metodológica como un proceso cerrado, es decir, prefiere omitir la pertinencia o legitimación social de la investigación y centrarse en los criterios y requerimientos evaluativos institucionales.

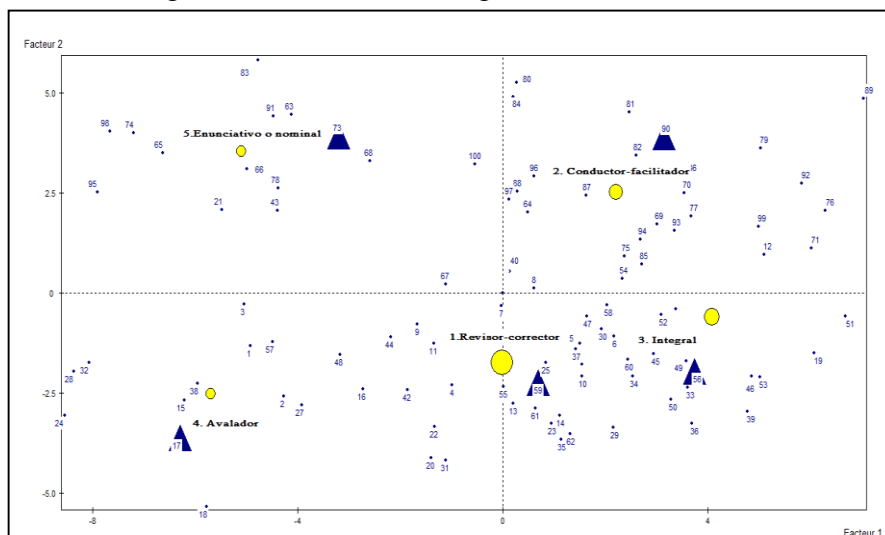
Luego se configuró el perfil de un guía/asesor metodológico integral, resultante del 23% de la muestra. Este tipo de profesional asume el proceso investigativo como un discurso; en consecuencia, hace especial énfasis en la consistencia externa de la investigación sin menoscabo de la consistencia interna, con mayor énfasis en las fases finales de la investigación (confirmatoria y evaluativa: análisis de datos, conclusiones). Da especial importancia al hecho comunicativo: cuida la formalidad del informe escrito según la norma, la ilación y estética del discurso, la sustentación oral de la investigación, e incluso invita al tesista a explorar otras formas de socialización y divulgación de su estudio.

El tercer grupo corresponde al identificado como el perfil de guía/asesor metodológico conductor-facilitador, que se posiciona desde una asesoría directiva estableciendo parámetros según la norma y efectuando la facilitación en procesos metodológicos claves y cuidando la consistencia interna y externa de la investigación, se destaca su carácter previsor y cauto.

El perfil más equilibrado fue el de guía/asesor integral, cuyas características de las unidades de estudio que lo conforman tienen una formación hacia la gerencia o las ciencias que promueven o estudian la comunicación, aquí es preciso recordar que en todo proceso de asesoría la noción de construcción conjunta remite a que la tarea se construye en equipo, desde la perspectiva de cada uno, así como las experiencias, conocimientos, emociones y sentimientos que la situación genera (Solé y Martín, 2011). Es necesario identificar las características de los asesores metodológicos y, que estos adecuen su estilo a la configuración de los trabajos, buscando enarbolar la producción científica y el amor de sus tesis por la producción de conocimiento, sin perder de vista la necesidad de la integralidad en el proceso, en donde la formación de investigadores demanda un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje que no se termina con la entrega del conocimiento, aun cuando no se evita su importancia como componente esencial en este campo (Fuentes, 2012).

FIGURA 7.

Perfiles de los guías/asesores metodológicos en la intersección del factor 1 y 2.



Elaboración propia.

De modo que, de los tres perfiles que entraron en los cuadrantes de guías metodológicas (figura 7), llama la atención que el más numeroso fue el de revisor-corrector, es decir, quien actúa de forma reactiva y, posterior a lo elaborado o construido por el investigador, ubicado en la frontera entre la “no asesoría metodológica” y “la asesoría metodológica”. Facilitar y orientar son sinergias fundamentales y claves que se mueven junto a la revisión-corrección y la mediación en la asesoría metodológica. Solo uno de los perfiles, asesor integral, demostró atención por el desarrollo personal, profesional y académico del tesista.

En cada uno de los perfiles se asumió el proceso de asesoría metodológica y de construcción de tesis como un hecho sometido a una evaluación y que cumple con ciertos parámetros y normas; aunque esto en realidad es así, y sería irresponsable afirmar cualquier supuesto contrario, también es necesario observar el proceso de asesoría metodológica como un aprendizaje tanto del tesista, como del asesor metodológico, e incluso, lo idóneo sería que en función de la adquisición de nuevas competencias también se asumiera como aprendizajes significativos que den respuesta a la demanda de la sociedad, a la base de que las competencias desde lo conceptual dan cuenta, además de lo relacionado al conjunto y desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas, de la importancia que tienen para ser utilizadas en otras acciones como responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo (Espinoza y Campuzano, 2019), lo que permite, por cierto, un mejor desempeño del tesista como futuro profesional.

Tan solo uno de los perfiles se mostró como conciliador y mediador (asesor integral), así como un asesor metodológico empático y comprensivo del tesista. Los perfiles de revisor-corrector y conductor-facilitador no estimulan la comunicación abierta ni tampoco ayudan al tesista a interpretar los retos y planteos emergentes del proceso de investigación; no generan autoconfianza, ni inquietud ni reflexión en el investigador, ni lo invitan a transferir y vincular sus conocimientos recién adquiridos de su actividad indagatoria.

Se destaca que el rol del guía/asesor metodológico muestra perfiles que determinarán la conducción del producto final (la tesis) y, por ende, de su resultado, empero existe en cada uno de los tres perfiles predominantes el elemento diferenciador en cuanto a la relación con el estudiante. En este contexto, esta configuración que emerge del asesor metodológico, que, si bien tiene muchas características de la figura del tutor, similares a las destacadas por Vera y Vera (2015) y Piamorales y Ferrer-Marrero (2019), aunque diferentes a las concepciones que se tiene del tutor universitario tal como lo describe Martínez et al. (2020), actúa en su rol bajo una libertad académica que le permite transmitir sus conocimientos y hacer el acompañamiento desde su propio estilo y bajo perfiles que aplica que lo asemeja a muchos otros asesores, independientemente de su área disciplinar. Las investigaciones realizadas y consignadas en la literatura científica revelan que un factor decisivo para culminar trabajos de investigación con éxito, así como tener una alta probabilidad de publicación, están directamente relacionadas con la experiencia y competencias del asesor, así, desde esta perspectiva los perfiles de los asesores tienen una gran influencia con el desarrollo y el resultado de los trabajos de investigación, teniendo en cuenta que Sarasa (2014) asevera que el liderar un trabajo de tesis exige de un colectivo de especialistas capaces de ejecutar diversas acciones en beneficio de este proceso.

En definitiva, el presente estudio se posiciona como un aporte relevante otorgando herramientas para la construcción de modelos de acompañamiento, asesoría y facilitación de procesos de elaboración de tesis. Para estudios posteriores se sugiere analizar los procesos de adquisición de competencias por parte de los tesistas como requisito fundamental para el logro del perfil de egreso, a partir del supuesto de que las diversas características de los asesores metodológicos pudiesen desarrollar diferentes habilidades en beneficio de una mayor y más rápida adaptación a contextos

laborales de los futuros profesionales. Se sugiere además, realizar estudios de perfiles de asesores en universidades chilenas para establecer comparaciones entre ambos países.

REFERENCIAS

- Aiquipa, Jesús., Ramos, Cinthia, Curay, Rosmery y Guizado, Leidy. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 21-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.180>
- Amezaga, C. (2014). *Competencias investigativas de los estudiantes cursantes del seminario de proyecto de investigación de la licenciatura de educación mención ciencias sociales de la Universidad de Carabobo en el 2014. Trabajo especial de grado*. Valencia: Universidad de Carabobo. https://nanopdf.com/download/4542pdf_pdf
- De Del Castillo, Julia. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 16-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>
- Díaz-Vélez, Cristian, Fernández-Mogollón, Jorge, Apolaya-Segura, Moisés y Pisfil-Farroñay, Yhojar. (2019). Los asesores de tesis ¿cumplen criterios de autoría?. *Cad. Saúde Pública*, 35(2), 200251318. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00251318>
- Espinoza Freire, Eudaldo y Campuzano Vásquez, John. (2019). La formación de competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/954>
- Piamo-Morales, Alberto y Ferrer-Morales, Daisy. (2019). El tutor de tesis en el régimen de residencia de las especialidades médicas. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(5), 302. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000600010
- Fuentes, Manuel. (2012). Tutoría académica y currículo científico: la relación entre el docente-experto y el estudiante-aprendiz. *Revista Educación y Humanismo*, 14(23). 165-178. https://www.researchgate.net/publication/294722467_Tutoria_academica_y_curriculo_cientifico_la_relacion_entre_el_docente-experto_y_el_estudiante-aprendiz
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado de Barrera, Jackeline. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas-Bogotá: Ciea Sypal-Qurón. Cuarta edición.
- Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola. (2014). *Instructivo del asesor de tesis*. Santo Domingo: Autor.
- Machado, Axandra y Machado, Franklin. (2014). ¿Paradigmas en las tesis de grado? *Revista de postgrado Face-Uc Arjé*. 8(14). <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj14/art13.pdf>
- Martínez Clares, Pilar, Pérez Cusó, Javier, González Morga, Natalia, González Lorente, Cristina y Martínez Juárez, Mirian. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora, *Revista de la Educación Superior*, 49, 55-72. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Mayta-Tristán, Percy. (2016). Tesis en formato de artículo científico: oportunidad para incrementar la producción científica universitaria. *Acta Med Peru*, 33(2), 98-8. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172016000200001
- McMillan, James y Schumacher, Sally. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesisistas*. Buenos Aires: Espacio.
- Montesi, Michela, Cuevas-Cerveró, Aurora y Fernández-Bajón, María Teresa. (2017). Enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales: el punto de vista del alumno de

- máster. *Transinformação*, 29(3), 333-342. DOI: <https://doi.org/10.1590/2318-08892017000300010>
- Morillo Moreno, Marysela. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. *Revista Educere*. 13 (47). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673004.pdf>
- Oyola-García, Alfredo. (2015). El asesor de tesis (carta). *Acta Médica Peruana*, 32(2), 131-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/966/96642606012.pdf>
- Ramírez, Tulio. (2007). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.
- Rangel, P. (2004). Aproximación fenomenológica al trabajo especial de grado desde la perspectiva de los participantes. *Revista Educación y ciencias humanas* (22).
- Resala, G. (2007). *Un estudio exploratorio sobre las representaciones sociales de los alumnos de cuarto año de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (Buenos Aires). Tercer simposio electrónico las tres t (tesis, tesis y tutores)*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Rodríguez Oliveira, Elena. (2019). Factores que influyen en la elaboración de la tesis según egresados de la Carrera de Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción. araguay, 2014. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8(1), 87-100. DOI: 10.26885/rcei.8.1.87
- Rosas, Ana Karina, Flores, Daniela y Valarino, Elizabeth. (2005). Rol del tutor de tesis, competencias, condiciones personales y funciones. *Revista Investigación y Posgrado*, 21 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821107.pdf>
- Ruiz-Corbella, Marta y López-Gómez, Ernesto. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Salinas, Jorge y Vildózola, Herman. (2008). Investigación en pregrado: dificultades y posibles soluciones. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*. 69 (3). DOI: <https://doi.org/10.15381/anales.v69i3.1144>
- Sarasa Muñoz, Nélica. (2014). Los tutores de tesis en los procesos académicos del postgrado en las ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 6(1), 1-15. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000100001
- Sarrot, E., Bartolini, A., Braidá, R., Petric, N., Suárez, M., Müller, M. y Quinodoz, M. (2007). ¿Qué es esa cosa llamada tesis? La construcción de la trayectoria de los alumnos en el proceso de tesis de grado. Tercer simposio electrónico las tres t (tesis, tesis y tutores). Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Sociedad Uruguaya de Cardiología. (s.f.). *Reglamento asesoría metodológica y estadística*. Montevideo: Autor.
- Solé, Isabel y Martín, Elena. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14523.pdf&area=E>
- Vera Guadrón, Luis y Vera Castillo, Adriana. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. *Telos*, 17(1), 58-74. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99338679005.pdf>