

Escribir la tesis: diseño de un objeto virtual de aprendizaje

Writing a thesis: design of a virtual learning object

Escrever a tese: conceber um objeto virtual de aprendizagem

Elsa Xanat Contreras López

xanatcl@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2558-997X>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
Morelia, México

Olga López Pérez

olga.lopez@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1038-965X>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
Morelia, México



Ana María Méndez Puga

ana.puga@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0418-3193>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
Morelia, México

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.5i11.86>

Artículo recibido 4 de febrero 2025 | Aceptado 23 de marzo 2025 | Publicado 18 de julio 2025

RESUMEN

Palabras clave:

Escritura
Académica;
Iniciativa; Tesis;
Licenciatura;
OVA

El Trabajo Final de Grado (TFG) es un género relacionado a la investigación que integra saberes teóricos y prácticos sobre un objeto de conocimiento, por lo que su escritura representa un desafío en solitario para los estudiantes, esto a pesar del acompañamiento del tutor. Con el objetivo de acompañar las prácticas educativas relacionadas a la escritura del TFG, se presenta un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) denominado La alquimia del tesista y desarrollado con la participación de tutores y estudiantes. Este OVA integra Recursos Educativos Multimedia (REM) diseñados con el método Design Thinking, se organiza en siete secciones y se enfoca a la escritura de la tesis como práctica letrada y de investigación. Como recurso de libre de acceso, promueve y fortalece el proceso de escritura del TFG, especialmente con la tesis en la universidad.

ABSTRACT

Keywords:

Academic Writing;
Initiative; Thesis;
Bachelor's Degree;
VLO

The Final Degree Project (TFG) is a genre related to research that integrates theoretical and practical knowledge about an object of knowledge, so its writing represents a challenge for students alone, despite the support of the tutor. With the aim of accompanying the educational practices related to the writing of the TFG, a Virtual Learning Object (VLO) called The alchemy of the thesis writer is presented and developed with the participation of tutors and students. This OVA integrates Multimedia Educational Resources (REM) designed with the Design Thinking method, is organized in seven sections and focuses on thesis writing as a literary and research practice. As an open-access resource, it promotes and strengthens the TFG writing process, especially with the thesis at the university.



RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TFG) é um gênero relacionado à pesquisa que integra conhecimentos teóricos e práticos sobre um objeto de conhecimento, por isso sua redação representa um desafio para os alunos sozinhos, apesar do apoio do tutor. Com o objetivo de acompanhar as práticas educacionais relacionadas à escrita da dissertação, é apresentado um Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA) denominado A alquimia do escritor de teses, desenvolvido com a participação de tutores e alunos. Esse OVA integra Recursos Educacionais Multimídia (REM) projetados com o método Design Thinking, é organizado em sete seções e se concentra na redação de teses como uma prática literária e de pesquisa. Como um recurso de acesso livre, ele promove e fortalece o processo de redação do TFG, especialmente com a tese na universidade.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica; Iniciativa; Tese; Licenciatura; OVA

INTRODUCCIÓN

Durante su formación universitaria, el estudiante se enfrenta a la elaboración de diversas tareas de escritura con las que aprende a participar en las actividades de la cultura de la disciplina, lo cual le implica aprender los modos de razonamiento y actuación de la comunidad profesional, propiciando que transite de la escritura de los géneros académicos -ensayos, resúmenes, reseñas, organizadores gráficos, entre otros- a los géneros profesionales -textos especializados de la disciplina- (Bustamante y Rivero, 2018; Bazerman, 2014; Camps y Castelló, 2013). No obstante, al ingresar en la universidad el estudiante se enfrenta a una comunidad académica con una cultura discursiva particular que es nueva para él y, por lo cual, escribir y leer lleva a enfrenta desafíos y dificultades (Carlino, 2003, 2004, 2013) que, incluso, se reconocen como parte de las causas asociadas a la deserción y al rezago educativo, en especial en estudios de

posgrado (Villabona, 2018; Peinado et al., 2021).

A partir de la perspectiva de la alfabetización académica es posible valorar las trayectorias de escritura de los estudiantes en función de replantear acciones de acompañamiento. Así, en el marco de esta perspectiva, emergen diversas iniciativas institucionales centradas en la enseñanza, la aculturación y el acompañamiento del estudiante para aprender a escribir las nociones y prácticas de escritura necesarias para ingresar y participar en la cultura discursiva de su disciplina (Carlino, 2002, 2013; Molina-Natera y López-Gil, 2020; Navarro, 2013; Núñez y Errázuriz, 2020).

En este sentido, las iniciativas de alfabetización se han situado, especialmente, en los primeros años de educación superior como materias de escritura, talleres complementarios o cursos optativos centrados la escritura de géneros académicos. En especial, los Centros de Escritura (CE) se implementan con el objetivo de apoyar, acompañar y asesorar a estudiantes que requieren orientación en el proceso de elaboración de un texto y hasta lograr la versión definitiva (Calle-Arango, 2020; Carlino, 2005, 2013; Molina-Natera, 2019; Molina-Natera y López-Gil, 2020). En estas iniciativas de alfabetización académica, la tutoría constituye una forma de acompañamiento al estudiante, definiéndose como proceso intencional de interacción y diálogo para guiar, apoyar y compartir conocimiento de manera colaborativa y personalizada (Andersen y West, 2020; Calle-Arango, 2020; Salazar, 2017).

En el caso de la tutoría de escritura, esta se enfoca en apoyar y acompañar al estudiante durante su recorrido universitario para aprender a escribir y escribir para aprender. Así, la tutoría es

una actividad que se desarrolla a partir del encuentro entre dos figuras claves (el profesor tutor y el tutor par) en el caso del profesor-tutor con experiencia como escritor experto de la disciplina, experiencia con la que propicia en el estudiante la apropiación del conocimiento de la disciplina, apuntando a contribuir y favorecer su rendimiento académico, crecimiento personal y posicionamiento como profesionista (Chois-Lenis et al., 2017). De tal manera que, el estudiante al culminar su trayectoria universitaria transita de enfrentarse de los géneros académicos a la escritura del género de investigación (Nesi y Gardner, 2018).

Este género está concentrado al final de los programas de licenciatura, maestría y doctorado, en especial, está relacionado con la escritura del TFG que es requerido para la obtención de un título (Castelló, 2021). Con relación a este género, el estudiante presenta escasa o nula experiencia previa, por lo que escribir representa un reto que le demanda poner a prueba su capacidad para realizar investigación bajo una temática y desarrollar sus habilidades de investigación a través de plantear problemas, buscar soluciones, manejar métodos y realizar búsquedas exhaustivas de información, esto con el fin de sustentar la investigación y exponer el conocimiento construido a lo largo de su trayectoria académica (Cordero et al., 2015; Castelló, 2020; Corcelles et al., 2017; Swales, 2005).

A diferencia de otros géneros académicos, en la elaboración del TFG al estudiante se le solicita seleccionar un tutor o, por el contrario, éste le es asignado por la institución para acompañarlo durante la elaboración de investigación y escritura. Según Faura-Martínez et al. (2017) el rol del asesor es orientar, guiar y acompañar al

estudiante promoviendo en él la capacidad de autorregular su propio aprendizaje y formación. Asimismo, León et al. (2019) coinciden en posicionar al asesor como mediador que estimula el desarrollo de autorregulación, pero enfatizando el desarrollo de las habilidades de investigación del estudiante. Así, la, tanto la asesoría como la tutoría en el TFG implica el acompañamiento de un docente-asesor que como profesionista experto orienta al estudiante estableciendo las actividades, tiempos y formas de interacción, así como la relación entre la investigación y la escritura para la construcción y difusión del conocimiento científico; y disipando dudas (Arbizu et al., 2005; León et al., 2019).

Ahora bien, en cuanto a la investigación y la escritura para la publicación como medio para construir y comunicar el conocimiento, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) en su plan de desarrollo 2030 reporta que el 90% de la investigación científica proviene de las 191 universidades registradas y a su vez, indica la relevancia de que las Instituciones de Educación Superior (IES) asuman la responsabilidad de contribuir al desarrollo del país mediante la investigación, lo cual implica la generación y aplicación innovadora del conocimiento enfocado a problemas sociales. Asimismo, en sus objetivos y líneas prioritarias de acción establece la necesidad de incrementar la investigación y convoca a las IES a fortalecer e impulsar la investigación como el principal soporte de la formación de profesionistas.

Es entonces que resulta pertinente emprender acciones que fortalezcan la labor docente de tutoría y se dirijan a propiciar el egreso y la eficiencia terminal en el transitar de los estudiantes como profesionistas, reafirmando así

la importancia de la escritura del TFG como un trabajo que vincula la investigación con el quehacer profesional y la sociedad actual, a la vez que, es pertinente integrar recursos tecnológicos para fortalecer el desarrollo del estudiante. De hecho, no solo el acompañamiento tutorial marca la pauta de apoyo y cambio favorable en el proceso de elaboración del TFG, sino también las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) cambian y modifican la dinámica en las tutorías de escritura y asesoría de tesis, principalmente favoreciendo la autorregulación (Faura-Martínez et al., 2017). Es a partir de lo anterior que, la pregunta central que orienta este trabajo es ¿cómo propiciar un encuentro entre el docente y el estudiante en el Trabajo Final de Grado mediante el uso de la tecnología?

METODOLOGÍA

Con base en un estudio previo de corte exploratorio que se realizó mediante técnicas documentales y priorizando fuentes bibliográficas de Latinoamérica se indagó sobre: a) los géneros identificados como Trabajo Final de Grado; b) el uso de recursos multimedia sobre el proceso de escritura de la investigación; c) la tutoría de escritura y finalmente, d) la asesoría de tesis en instituciones de Educación Superior en México. Así, se identificó la tesis como el género de escritura principal en estudios de pregrado y posgrado; el uso recursos bibliográficos como el objeto de aprendizaje principal para orientar la escritura y la investigación, y la tutoría de escritura como la actividad que se realiza en el marco de la asesoría de tesis entre docentes-tutores y estudiante-tesistas. Lo anterior refiere al análisis de datos de una fase de investigación realizado de forma previa a la experiencia pedagógica que aquí se presenta, de manera que

se contrastó la información recuperada a partir de las diversas fuentes documentales, favoreciendo la validez de los datos (Massot et al., 2009).

El objetivo de la investigación fue Diseñar un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) conformado con Recursos Educativos Multimedia (REM) como recurso pedagógico para la tutoría de escritura y asesoría de tesis.

El desarrollo de la experiencia contó con la participación de docentes-tutores que orientan y acompañan al estudiante durante la elaboración del trabajo de investigación y la escritura de la tesis, esto mediante la tutoría de escritura conceptualizada como el encuentro entre el asesor y el estudiante a través del proceso de investigación y de escritura del TFG para la obtención de grado en licenciatura -pregrado- (Arbizu et al., 2005; Faura-Martínez et al., 2017; León et al., 2019). La conformación del OVA y de los REM, en cuanto al diseño gráfico y el contenido, se realizó con la participación de 10 docentes-tutores e investigadores-asesores, cada uno imparte el curso curricular obligatorio de Seminario de Tesis, ubicado en el último semestre del plan de estudios semestral. La experiencia se realizó en el contexto de una universidad pública del centro occidente de México y en el programa educativo de pregrado (licenciatura) en psicología.

El desarrollo y la sistematización del objeto de aprendizaje digital y los recursos multimedia se realizó utilizando el método Design Thinking o Pensamiento de diseño (Aguirre-Villalobos et al., 2023), enfocado a la digitalidad Figura 1. Este método se organiza en cinco fases orientadas a mejorar las experiencias de servicio y de aprendizaje, así como a responder a las necesidades de las personas en un contexto específico porque se centra en la experiencia de la persona como actor y usuario, asimismo, este

método enfatiza el trabajo colaborativo y la creatividad, lo anterior para plantear acciones que resuelvan conflictos, aporten productos y mejoren los procesos de escenarios complejos, situados en la realidad educativa, social-comunitaria y profesional (Masferrer, 2019).



Figura 1. Proceso Design Thinking para el diseño de un objeto virtual de aprendizaje

Siguiendo la secuencia y las fases del Design Thinking, en este trabajo se presenta el diseño y resultado de las cuatro primeras fases (*Comprender, Definir, Idear y Prototipar*). En la primera fase orientada a **Comprender**, se realizó una revisión documental de tres fuentes de información: 1. Opciones de titulación de las 10 universidades mexicanas que se integran en el ranking mundial realizado por *Web of Metrics* (ranking que mide la calidad universitaria considerando publicaciones oficiales, comunicación con otra instituciones, enseñanza, investigación y la actividad de la universidad en Internet) para identificar si la tesis se localiza como el trabajo de escritura solicitado principalmente para la obtención de grado; 2.

Iniciativas de alfabetización académica y recursos ofrecidos para la tutoría de escritura y la asesoría de tesis como TFG, esto dentro de las mismas 10 universidades; y 3. Diversas fuentes bibliográficas relacionadas a la elaboración de la tesis (*Libros, capítulos de libros, manuales, artículos*), esto con el propósito de caracterizar el género.

La segunda fase, la cual refiere a **Definir**, consiste en delimitar el problema a partir de estudiar y comprender los datos recuperados de un contexto específico, esto da inicio con la revisión y selección de estrategias y recursos para dar respuesta al objetivo planteado. Por lo tanto, para delimitar el problema dentro de la institución educativa en donde se desarrolló la experiencia, se procedió a caracterizar la tesis a partir de una lista

de cotejo dirigida a docentes-tutores y docentes-asesores y conformada por 3 indicadores (*preliminares, cuerpo y complementarios*); 19 subindicadores (*8 secciones en preliminares, 8 secciones en cuerpo y 3 secciones en complementarios*); organizada en una escala dicotómica en la que se consideran las características identificadas en la bibliografía y documentos institucionales recuperados.

La tercera fase corresponde al momento de **Idear** mediante la evaluación objetiva de alternativas como posibles soluciones, respuestas y mejoras. En este caso, se revisaron diversas clasificaciones de REM para identificar las que favorecen la interacción del estudiante con un contenido temático multimedia presentado mediante sonido, imagen, video, animación, gráfico, texto y ejercicio, fortaleciendo su participación en la construcción de su conocimiento (Espinosa, et al., 2016; Sánchez, 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, se trazó la secuencia de organización del OVA, así como el diseño de contenido los REM.

En cuanto a la cuarta fase, **Prototipar**, corresponde a concretar y hacer tangible la elaboración de recursos, es decir, la selección y creación de la alternativa de diseño seleccionada, siguiendo la secuencia de organización diseñada en la fase anterior, en este caso se refiere al Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA). En este momento resulta indispensable considerar los comentarios derivados de la experiencia de las personas-usuarios y el objetivo planteado sobre las particularidades de un contexto. De manera que, en esta fase se debe visualizar el resultado con base en la experiencia de las personas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

A partir de la **primera fase -comprender-** con base en las 10 universidades mexicanas que integran el ranking mundial de la Web of Metrics del 2023, se identificó que en 9 de las 10 universidades solicitan la tesis como principal, aunque no único, medio para la obtención del grado, tanto a nivel licenciatura como posgrado Figura 2; asimismo, estas universidades coinciden en integrar cursos curriculares de escritura, metodología y seminario de tesis durante la formación. Asimismo, las universidades brindan plantillas como recursos para orientar la elaboración de la tesis y, en especial, algunas instituciones cuentan con iniciativas de alfabetización, como centros de escritura que proporcionar materiales explicativos para orientar sobre diversos géneros (resumen, ensayo, reseña, artículos, monografías y tesis), así como realizan actividades como tutorías de escritura de pares o cursos breves dirigidos a estudiantes, no obstante, resulta nulo encontrar grupos de escritura colaborativa, iniciativa que ha sido registrada y estudiada con resultados favorables durante la escritura de la tesis, en especial con estudiantes de posgrado (Colombo et al., 2020; Colombo et al., 2022).










UNIVERSIDAD	POSICIÓN EN EL RANQUEO MUNDIAL	POSICIÓN EN EL RANQUEO A NIVEL NACIONAL	VÍAS DE OBTENCIÓN AL GRADO	¿LA TESIS SE SOSTIENE COMO VÍA DE OBTENCIÓN AL GRADO?
Universidad Nacional Autónoma de México	117	1	<ul style="list-style-type: none"> Tesis individual o de Grupo y Examen profesional Tesis Industrial y Examen Global de conocimientos Reporte laboral y Actualización Temática Informe de Prácticas Profesionales Informe Profesional de Servicio Social Diplomado de aplicación y Profundización de Conocimientos Programa Anual de Especialización 	
Tecnológico de Monterrey	581	2	<ul style="list-style-type: none"> Tesis Proyecto de intervención 	
Universidad de Guadalajara	790	3	<ul style="list-style-type: none"> Excelencia académica Proyecto Examen CENEVAL Tesis Tesina Maestría Informe de Prácticas Elaboración de guía o manual ilustrado Creación de paquete didáctico 	
Instituto Politécnico Nacional	878	5	<ul style="list-style-type: none"> Cuadernillo Excelencia Seminario Examen de conocimiento por áreas Prácticas Profesionales Tesis Memoria de experiencia profesional Proyecto de investigación Créditos de posgrado 	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	1107	6	<ul style="list-style-type: none"> Tesis Tesina Titulación automática Memoria de experiencia profesional Asignatura para CENEVAL EGEL Examen CENEVAL EGEL 	
Universidad Autónoma de Nuevo León	1266	7	<ul style="list-style-type: none"> Examen CENEVAL EGEL Tesis 	
Tecnológico Nacional de México	1293	8	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos de investigación Tesis y exámenes orales Memoria general por áreas Cursos de especialización de tipo superior Examen general de conocimientos Seminario de Titulación Titulación por excelencia 	
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	1525	9	<ul style="list-style-type: none"> Examen CENEVAL EGEL Tesis (Individual o pareo) Proyecto Artículo 	
Universidad Autónoma de Sinaloa	1567	10	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto Elaboración de memoria de servicio social con rigor metodológico Tesis individual o colectiva Tesina TDSGL Examen General de Conocimiento-CENEVAL EGEL Diplomado Práctica 	

Figura 2. Las 10 mejores universidades de México y la principal vía para obtener el grado

Con respecto a las iniciativas de escritura se encontró coincidencia con la incorporación y desarrollo de cursos curriculares de escritura (*enfocados a dar a conocer la estructura y el proceso de escritura de textos escolares como ensayos, resúmenes, reseñas, es decir, focalizados a revisión teórica-conceptual con ejercicios*); cursos curriculares de metodología (*dirigidos a la revisión teórica-práctica de diseños metodológicos cuantitativos y cualitativos*); y cursos curriculares de seminario de investigación, (*orientados a la práctica de realizar investigación y escribir el protocolo de diseño*) Figura 4. Por lo que, se confirma lo mencionado por Carlino (2008, 2013) sobre que las iniciativas de alfabetización académica se sitúan en los primeros años y dirigidos a la enseñanza de lo que Navarro (2014) denomina géneros de formación.

Ahora bien, se localiza coincide con lo expuesto por Castelló (2021) y Castelló et al.

(2011) acerca de la localización de la elaboración de la tesis al final del quehacer formativo de los cursos curriculares, representando un desafío para el estudiante-tesista porque anteriormente es nula o escasa la proximidad entre el estudiante y la escritura del género de investigación como el protocolo de tesis, la tesis, tesina y el artículo, en especial porque los cursos previos responden a una lógica de revisión individual y teórica-conceptual de la escritura y la investigación.



Figura 4. Cursos curriculares de escritura, metodología y seminario de tesis

En la **segunda fase -definir-**, a partir de los datos recuperados en la fase anterior del modelo *Desing Thinking* y en congruencia con el nivel educativo y contexto de licenciatura que fue objetivo de esta experiencia de diseño para el quehacer pedagógico, el objeto de estudio al proceso de elaboración del género tesis, destacando su relación con el proceso de investigación (Cordero et al., 2015; Castelló, 2020, 2021; Corcelles et al., 2017; Swales, 2005). Ahora bien, al definir la estructura y el orden del contenido de la escritura de la tesis a partir de los las iniciativas y recursos que acompañan los requerimientos institucionales, se realizó el análisis con docentes para caracterizar el género. Los profesores que respondieron la lista de cotejo reconocen estar de acuerdo con la estructura de la tesis recuperada de la bibliografía, incluyendo manuales y plantillas, sólo muestran diferencias al considerar que: a) no se requiere una página en la que se tenga que agregar la aceptación del trabajo, b) no se requiere un apartado sobre marco administrativo y c) no se requiere un apartado de bibliografía. Cabe mencionar que, dos profesores mencionaron que no consideran diferencias entre referencias y bibliografía, por lo

que esta sección la solicitan como *Referencias bibliográficas* Figura 3.

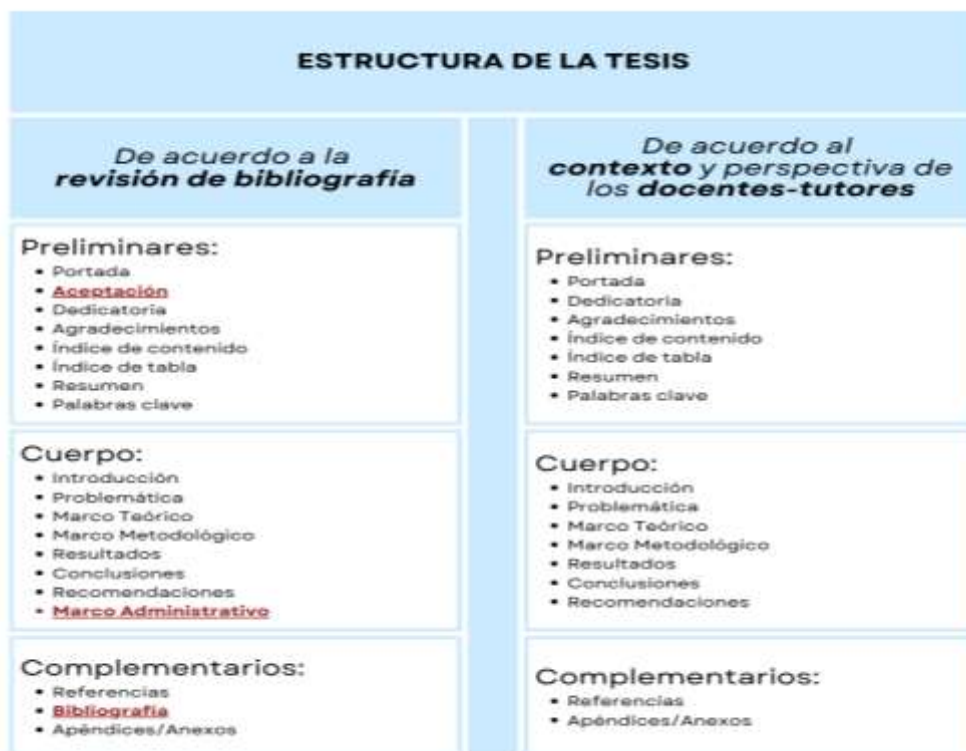


Figura 3. Caracterización del género tesis a partir de la perspectiva de docentes-tutores

En la **tercera fase -idear-** se realizó la planeación y diseño de recursos multimedia desde la lógica de las respuestas de los docentes, siendo el foco de interés la estructura del género tesis como práctica social mediante la cual se comunican resultados de investigación; buscando que, tanto el Objeto de Aprendizaje Digital como los Recursos Educativos Multimedia que lo integran, sostengan congruencia con la perspectiva del docente-tutor. El modelo

incorpora en cada sección una descripción sobre el proceso de escritura de la tesis y su relación con el proceso de investigación, explicado a través de recursos gráficos y audiovisuales Figura 5. En el caso de los primeros se ubican infografías, carteles, folletos para consulta o en versión descargable, esto con el objetivo de favorecer el proceso de escritura y autorregulación del aprendizaje del estudiante. También, se hizo uso de *memes* para representar situaciones reales del contexto o cultura en la que está inserto el estudiante (Davison, 2020; Ligarretto, 2020).

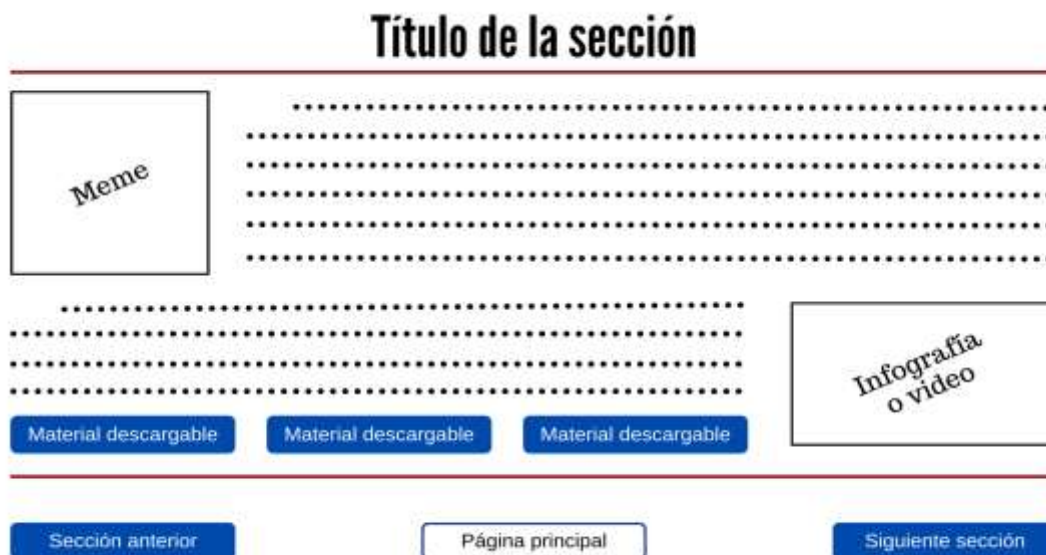


Figura 4. Diagrama de presentación del objeto de aprendizaje digital

Ahora bien, el proceso de escritura de la tesis se organizó en 7 secciones: 1. Búsqueda de información, 2. Selección del tema, 3. Problemática, 4. Marco Teórico, 5. Marco Metodológico, 6. Resultados, discusión y conclusiones, y 7. Marco Administrativo. Cada una de las secciones contiene guías, las cuales orientan al estudiante mediante descripciones, explicaciones y modelos que le permitan desarrollar su aprendizaje de forma autónoma, lo cual es un medio primordial de motivación (Bucheli, 2019). En especial, para las secciones de

búsqueda de información, marco metodológico y marco administrativo, se utilizaron videotutoriales como contenido complementario, que por su diseño permiten apoyar en la construcción del conocimiento, además de ser atractivos y conocidos por los estudiantes (Cornelis, 2020). Además, como mencionan Chaverra-Fernández, et al. (2023), los videos dinamizan los procesos de aprendizaje, porque permiten que los estudiantes avancen de forma intuitiva y estructuren su conocimiento Figura 6.



Figura 6. Secciones de OVA y tipo de recursos utilizados

En la cuarta fase -prototipar-, se diseñó y creó el objeto de aprendizaje digital denominado La Alquimia del Tesista, cabe especificar que se hizo uso de la analogía de la disciplina filosófica de la alquimia la cual, por medio de la relación entre los elementos se busca encontrar el oro. En este sentido, se presenta al estudiante la historia de la alquimia y se realiza la analogía con el proceso de escritura de la tesis, haciendo referencia a que la

escritura de la investigación implica relacionar elementos derivados del proceso de investigación, contenido conceptual del problema de investigación propio de la disciplina y formas discursivas y conceptuales del género tesis, esto en cada una de las secciones y hasta obtener el oro perfecto, en su caso, concluir la escritura de la tesis Figura 7.



Figura 7. Cadena de elementos para la elaboración del TFG

Es así que, la importancia de que el docente-asesor y el estudiante-tesista cuenten con recursos de apoyo sobre la escritura de la tesis y su relación con quehacer de investigación, resulta innegable para que estudiante aprenda los nuevos modos de razonamiento y convenciones lingüísticas características de la escritura del género (Bazerman, 2014).

CONCLUSIONES

En los últimos años los avances tecnológicos y el desarrollo de la comunicación global han introducido nuevos géneros, formas y medios de

comunicación. Ante el desarrollo de los medios y formas de comunicación se tiene la idea de que los estudiantes universitarios de hoy son nativos digitales, por lo que el uso de tecnologías en el contexto académico los estimula y motiva en su proceso de aprendizaje, siendo así que, en el aula los profesores utilizar las TIC para el trabajo académico, propiciando que el estudiante participe en todas posibilidades de la nueva cultura digital (Calle-Álvarez, 2019; da Cunha, 2020).

Bajo la misma idea, la participación del estudiante en la nueva cultura digital le lleva a desarrollar habilidades relacionadas a su formación como lector, escritor y creador de textos,

permitiendo que colabore e interactúe con otros, dando paso a que participe en los procesos de elaboración y construcción del conocimiento (González, 2018). En este sentido, se identifican los recursos multimedia en los que se configura la información de manera narrativa combinando diversos sistemas de comunicación audiovisual, visual y textual, las cuales le permiten al estudiante gestionar su aprendizaje además de favorecer que desarrolle estrategias cognitivas, motivacionales, metacognitivas y de apoyo para construir su conocimiento de manera significativa (Chaverra-Fernández, et al., 2023; Guarneros-Reyes, et al., 2016).

La elaboración del TFG, en especial la tesis, representa un desafío significativo para los estudiantes debido a que tienen poca o nula familiaridad con la escritura del género de investigación. Como consecuencia, se reconoce la pertinencia de utilizar el método Design Thinking para la creación de soluciones innovadoras a situaciones específicas en donde la tecnología se posiciona como un elemento clave para la implementación de estrategias y recursos de aprendizaje funcionales. Es entonces que, esta experiencia pedagógica presenta un diseño y creación de un Objeto de Aprendizaje Digital de acceso libre y con Recursos Educativos Multimedia diseñados con la participación del docente-asesor, enfocado a fortalecer los encuentros de tutoría de escritura de la investigación y/o la asesoría de tesis.

El diseño del objeto de aprendizaje digital permite que el estudiante tenga la oportunidad de acercarse al género tesis a través de conocer la relación entre la escritura, la investigación y el contenido del objeto de investigación propio de su disciplina y elegido por cada estudiante-tesista, esto mediante modelos, guías, ejemplos,

explicaciones, descripciones y ejercicios enfocados a la tesis. Con relación a los recursos multimedia diseñados, se eligieron aquellos que presentan ventajas en el aprendizaje, permitiendo que el estudiante regule su propio proceso y favoreciendo que, tanto docentes como estudiantes, cuenten con recursos propios y compartidos para dinamizar los procesos de aprendizaje.

Es frecuente encontrar manuales de escritura de la tesis con orientaciones generales, variaciones en la estructura de contenido y ejemplos genéricos, que no están situados en un contexto propio de una comunidad disciplinar. Además, resulta relevante señalar que los manuales, plantillas y orientaciones que suelen circular en las universidades, suelen estar dirigidos por separado para estudiantes o docentes, o incluso, suelen no especificar, solo brindar orientaciones indistintas, lo cual conlleva a diversificar y a hacer confuso el género, siendo posible que se genere el desencuentro entre docentes-asesores y estudiantes-tesistas, impidiendo al docente acompañar al estudiante para que aprenda la cultura de investigación de su comunidad disciplinar y por consiguiente, pueda insertarse a participar con los modos de pensar propios. En este caso, en la institución en la que se realizó el trabajo, hay una sola guía, no obstante, no es suficiente como apoyo al proceso de escritura. Es por todo lo anterior, que es fundamental generar acuerdos institucionales, para que desde estos se organice el proceso tutorial, contando con todos los apoyos posibles, como puede ser el que se expone en este texto.

Además de lo anterior es importante contemplar la necesidad de trabajar desde una mirada de la justicia curricular y educativa, que propicie que todas y todos los estudiantes tengan

oportunidades para pensarse como escritores y lectores, desde sus propias condiciones, contexto y biografía (Guzmán y Velázquez, 2020; Silva, 2020), con el acompañamiento necesario para acercarse a las opciones digitales. El objeto de aprendizaje digital diseñado se encuentra en proceso de evaluación, a partir de su puesta en marcha, con el objetivo de observar su funcionamiento y recibir retroalimentación por parte de los docentes y estudiantes para la mejora continua de la información, recursos y secuencia diseñada. En este espacio de retroalimentación será posible determinar mejoras y fallos, a partir de las observaciones y comentarios recibidos, especialmente sobre el alcance del objetivo de dar respuesta a la necesidad de una población. Se planea que el objeto de aprendizaje digital, posterior a su evaluación, se fortalezca y tenga el potencial de contribuir a la formación de profesionistas e investigadores.

REFERENCIAS

- Aguirre-Villalobos, E. R., Guzmán, C., y González, L. (2023). Metodología Design Thinking en la enseñanza universitaria para el desarrollo y logro de aprendizaje en arquitectura. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 29(2), 509-525. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Andersen, C., y West, R. (2020). Improving Mentoring in Higher Education in Undergraduate Education and Exploring Implications for Online Learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 64(20), 2-25. <http://dx.doi.org/10.6018/red.408671>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. ANUIES.
- Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Bucheli, M. P. (2019). *Guía didáctica de recursos interactivos para el desarrollo de la comprensión lectora en cuarto año de educación básica* [Tesis de magister]. Universidad Tecnológica Israel.
- Bustamante, C., y Rivero, N. B. (2018). El ingreso a la Cultura Académica y su Aprendizaje. Implicancias, Consecuencias y Desafíos en la Universidad. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 319-333.
- Calle-Álvarez, G. Y. (2019). Estrategias de implementación de un centro de escritura digital en la educación media. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(21). <https://doi.org/10.22430/21457778.1297>.
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14. <https://www.academica.org/paula.carlino/91.pdf>.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.academica.org/paula.carlino/23>.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://www.academica.org/paula.carlino/104.pdf>.
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Valparaíso, Chile. <https://www.academia.org/paula.carlino/196>.
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento

- [Conferencia]. Segundo Encuentro Nacional Y Primero Internacional Sobre Lectura Y Escritura En Educación Superior, Colombia. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/132>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2020). Research Writing, What Do We Know and How to Move Forward. In M. Gustafsson y A. Eriksson (Eds.), *Negotiating the Intersections of Writing Instruction* (pp. 89-122). The WAC Clearinghouse.
- Castelló, M. (2021). Escribir (leer) e investigar: voces en diálogo [Writing (Reading) and Research: voices in dialog]. En D. Rodríguez y J. Quintiliano (Eds.), *Discursive Practices in Academic Writing: issues under study* (pp. 109-135). PUC.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>.
- Colombo, L. M., Bruno, D. S., y Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y efectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa UNLPam*, 24(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>.
- Colombo, L., Iglesias, A., Killer, M., y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(1). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-322>.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos*, 50(95), 337-360. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342017000300337>.
- Cordero, G., Riera, R., y Villavicencio, M. (2015). Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación. *Revista Pucara*, 193-2016.
- Cornelis, C. (2020). El aula invertida en tiempos del COVID-19. *Educación Química*, 31(5), 173-178. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77288>.
- Chaverra-Fernández, D. I., Bolívar-Buriticá, W. y Calle-Álvarez, G. Y. (2023). Diseño de contenidos educativos digitales para tutorar la escritura académica. *Educación y Ciudad*, (45), e2821. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2821>.
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., y Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>.
- Da Cunha, I (2020). Una herramienta TIC para la redacción del trabajo de fin de grado (TFG). *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 34, 39-72. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.2>.
- Davison, P. (2020). 9. The Language of Internet Memes. En M. Mandiberg (Ed.), *The Social Media Reader* (pp. 120-134). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814763025.003.0013>.
- Espinosa, J. G., Díaz, J. P., y Aveiga, C. E. (2016). Perspectivas de la educación media con los recursos multimedia. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 1, 81-84. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol1issCITT2016.2016pp81-84>.
- Faura-Martínez, Ú., Martín-Castejón, P., y Lafuente-Lechuga, M. (2017). Un modelo conceptual para la realización de Trabajo Fin de Grado apoyado en el uso de las TICs. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 17(53). <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/7>.
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, 34, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177266>.
- Guarneros-Reyes, E., Espinoza-Zepeda, A., Silva, A. y Sánchez-Soto, J. (2016). Diseño de un curso autogestivo modular en línea de metodología de la investigación para universitarios. *Hamut'ay*, 3(2), 7-18.
- Guzmán, F.J. y Velázquez, M. (2020). Saberes digitales de estudiantes universitarios de pueblos originarios en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 189-206. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/125/535>.
- León González, J. L., Socorro Castro, A. R., Fernández Morera, M. E., y Velasco Gómez, M. C. (2020). La tutoría de tesis en los procesos académicos de pregrado y

- postgrado de la actualidad. *Revista Conrado*, 16(72), 103-108.
- Ligarretto, R. E. (2020). Meme educativo: experiencia para una pedagogía de la cultura visual. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 131-145. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2341>.
- Masferrer, A. (2019). Diseño de procesos creativos. *Metodologías para idear y co-crear en equipo*. Editorial GG.
- Massot, I., Dorío, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategia de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). La Muralla.
- Molina-Natera, V. (2019). Centros y programas de escritura en Latinoamérica: Teorías, prácticas y administración. Pontificia Universidad Javeriana.
- Molina-Natera, V., y López-Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>.
- Navarro, F. (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Nesi, H., y Gardner, S. (2018). The BAWE Corpus and Genre Families Classification of Assessed Student Writing. *Assessing Writing*, 38, 51-55. <https://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2018.06.055>.
- Núñez, J. A., y Errázuriz, M. 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>.
- Peinado, J. J., Montoy, L. D., y Cruz, C. (2021). Análisis del posgrado escolarizado en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v9n1/2007-7890-dilemas-9-01-00005.pdf>.
- Sánchez, C. (2020). Herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas durante la pandemia COVID-19. *Hamut'ay*, 7(2), 46-57. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2132>.
- Sánchez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-12. <http://hdl.handle.net/11162/182065>.
- Salazar, P. (2017). Características y funciones principales del tutor. <https://es.slideshare.net/PattySalazar2/caracteristicas-y-funciones-principales-del-tutor-53237274>
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Swales, J. (2005). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Villabona, L. (2018). Situaciones que facilitan o dificultan la escritura de tesis de posgrado. *Perspectivas Metodológicas*, 89(3), 23-26. <https://doi.org/10.1177%2F0013175X1108900406>.