



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis en  
psicología**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología  
Educativa que presenta la bachiller:

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Asesora: María Isabel La Rosa Cormack

Lima-Perú

2013

## Resumen

La presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo y tuvo como objetivo conocer las causas atribuidas al éxito y fracaso en la elaboración de tesis de los alumnos de las menciones de psicología clínica, educacional y social de una universidad privada de Lima. La principal fuente de información fue una entrevista semi-estructurada y, posteriormente, se realizó un proceso de validación con los participantes para verificar los resultados hallados. El asesor de tesis constituye la razón principal que atribuyen los participantes en este estudio al explicar sus resultados, seguido por su rol como tesistas, es decir las características que un tesista debería poseer, como el gusto, disfrute e interés por distintas partes de una investigación y su nivel de valoración sobre la elaboración de la tesis. Otras atribuciones encontradas fueron a la habilidad, al manejo de recursos, a las características personales, a la facilidad o dificultad para realizar una tesis, entre otras. Además, se exploró el proceso por el cual se genera una atribución causal, así como las emociones producidas en los tesistas por las experiencias durante la elaboración de sus tesis, entre las que resaltan las de felicidad y frustración.

Palabras clave: atribuciones causales, éxito, fracaso, tesis, educación superior.

## Abstract

This research was conducted under the qualitative paradigm and aimed to know the attributions that cause success and failure in thesis elaboration of students in clinical, educational and social psychology at a private university in Lima - Peru. Data was collected with a semi-structured interview and then results were validated with participants. The thesis advisor is the main reason identified by the participants in this study to explain their results in thesis course, followed by their role as thesis students or the features that a thesis student should have, such as enjoyment and interest in different parts of an investigation and value level in thesis elaboration. Other attributions were the ability, resource management, personal characteristics, etc. In addition, we explored the process that generates a causal attribution and emotions caused by experiences of students in the elaboration of their thesis, where highlight the happiness and frustration.

Key words: casual attributions, success, failure, thesis, higher education.

## Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi asesora, María Isabel La Rosa, por acompañarme en este arduo trabajo de tesis, por sus valiosos comentarios y por su gran interés tanto en esta investigación como en mi desarrollo profesional. A ella, a quien considero un modelo profesional y personal a seguir.

Además, quiero dar gracias a María Angélica Pease y Mary Claux por sus pertinentes sugerencias y críticas en distintos momentos de esta investigación.

Gracias también a José Mogrovejo, por su confianza y apoyo a lo largo de mis estudios de pregrado.

A mis mejores amigos, Augusto Morales y Melissa Quispe, por su amistad y apoyo incondicional durante la elaboración de este trabajo.

Gracias a mi gran amiga Sonia Sayas, por acompañarme y ayudarme durante la laboriosa elaboración y análisis de los resultados de la investigación. A mi gran amiga Claudia Chong por siempre estar dispuesta a apoyarme.

Finalmente, quiero dedicar esta tesis a mis tíos Andrés, Augusto y Soledad, y a mis padres, Francisco y Gloria: sin ellos no tendría la motivación de ser mejor cada día.

## Tabla de contenidos

Atribuciones causales de éxito y fracaso	1
Evidencias teóricas y empíricas	1
El trabajo de tesis	7
Objetivos y estructura de una tesis	7
Evidencias empíricas sobre la elaboración de la tesis: problemas y sus causas	8
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	14
Procedimiento	15
Resultados y discusión	19
Referencias	53
Anexos	

## Atribuciones causales de éxito y fracaso

La psicología ha intentado explicar el amplio concepto de motivación cuyo contenido central se basa en comprender y dar a conocer el significado de aquello que origina, sostiene, orienta y regula el comportamiento humano hacia la ejecución o evitación del cumplimiento de una meta determinada. Dicho comportamiento se denomina comportamiento motivado y se manifiesta mediante un conjunto de procesos que le brindan dirección y energía a la conducta (Herrera & Matos, 2009; Reeve, 2003; Ryan & Deci, 1985).

A partir de la década de 1970, la motivación comienza a estudiarse desde el paradigma cognitivo. Por tanto, los estudios motivacionales empiezan a centrarse en la relevancia de la atribución causal, la percepción de competencia y control, la autoeficacia, entre otros, pues dichos constructos consideran la importancia de elementos cognitivos como el autoconcepto (Herrera, Ramírez, Roa & Herrera, 2009)

En la presente investigación se ahondará en el concepto de motivación desde la teoría de la atribución causal de Bernard Weiner, creada para explicar la motivación de logro de una meta. Esta teoría señala que el ser humano es consciente de sus propias decisiones. Por ello, para tomar las medidas más acertadas, debe considerar las consecuencias de sus decisiones o actos pasados, con el fin de poder predecir e incluso manejar efectivamente sucesos futuros. Esta predicción es posible si las personas se aproximan a entenderse a sí mismas y al contexto en el que se encuentran. De esta manera, se originan explicaciones sobre las causas posibles de los resultados de éxito y fracaso obtenidos en determinadas situaciones, lo que ocasiona que las personas puedan adaptarse de manera activa a su medio. A estas explicaciones se les denominan atribuciones causales de éxito y fracaso (Weiner, 1986; 2000).

Los resultados de éxito o fracaso ocasionan una serie de sentimientos genéricos de felicidad, si es que el resultado es positivo, y de frustración, si es negativo. A estos sentimientos se les conoce como “emociones independientes de la atribución”. A partir de ellos, la persona inicia el proceso de la atribución causal, es decir una secuencia de búsqueda de razones para establecer las causas del resultado obtenido. Este proceso

cumple un rol adaptativo, ya que puede orientar las acciones futuras del individuo. Si el resultado fuera favorable o de éxito, es probable que el individuo intente restablecer el mismo nexo causal, pero si la situación fuese desfavorable o de fracaso, posiblemente el individuo intente modificar dichas causas para obtener un efecto emocional distinto y más positivo (Weiner, 1985). Por esta razón, las causas reportadas por los individuos para explicar sus resultados pueden coincidir o no con las causas reales de los sucesos experimentados, ya que su elaboración es de carácter subjetivo o perceptivo (Herrera & Matos, 2009). Asimismo, durante la elaboración de las causas intervienen una serie de componentes, como la historia personal de logro del individuo, las normas sociales, los sesgos perceptivos, las ideas tomadas de otras personas, entre otros (Weiner, 1986).

Weiner (1985) señala también que las causas atribuidas ayudan al individuo a comprender las vivencias que intentan explicar y que las causas más frecuentes son el esfuerzo, la capacidad o habilidad, la suerte y la dificultad de la tarea (Tapia, 1991). La conformación de estas atribuciones puede depender del tipo de ambiente en el que las personas se desarrollan. Por ejemplo, cuando el contexto es de competencia, las atribuciones que surgen son de habilidad y cuando el ambiente es cooperativo, se atribuyen causas al esfuerzo de los miembros del grupo con el cual se trabajó y se logró la meta (Morsen, 1984; en Moreano, 2004).

Además, Weiner manifiesta que las causas atribuidas pueden ser comprendidas de mejor manera si se combinan en tres dimensiones bipolares que conformen una matriz de ocho posibles explicaciones. Esta matriz posee aspectos básicos que toda persona utiliza por sentido común para explicarse diversas situaciones: el lugar de donde proviene la atribución, la estabilidad de la misma y el grado de control que el individuo percibe sobre una atribución (Correa & Contreras, 2002).

Una primera dimensión referida al lugar se conoce como locus de causalidad y ahonda en la procedencia y localización de las causas percibidas. Estas causas pueden ubicarse dentro del individuo (internas) o fuera de él (externas). Asimismo, se pueden considerar características personales como la habilidad y el esfuerzo como atribuciones internas y otras como la suerte y la dificultad de la tarea, como externas. Por ejemplo, si un alumno atribuye el éxito de su tesis a la suerte que tuvo al realizarla, estaría localizando su éxito en la suerte que tuvo, lo cual constituye una atribución de causalidad externa.

La dimensión estabilidad explica el grado de persistencia o de variación en el tiempo de las causas atribuidas, en tanto el individuo percibe la posibilidad de modificarlas. Así, una causa percibida como inalterable en el tiempo es una razón estable; en cambio, una causa considerada modificable constituye una razón inestable. De manera general, una persona que atribuye fracaso asume causas inestables, lo cual le permite mantener su nivel de autoestima (Correa & Contreras, 2002). A su vez, dentro de esta dimensión, se pueden tener en cuenta también atribuciones a la habilidad del individuo. Por ejemplo, una alumna afirma haber desaprobado sus seminarios de tesis porque no afinó su habilidad de redacción ni durante sus estudios previos, ni en el mismo proceso de la elaboración de tesis. Luego, atribuye su fracaso a su escasa habilidad para redactar, la cual sería una causa inestable interna, pues percibe que podría modificar su redacción a través del tiempo.

La tercera dimensión, llamada controlabilidad, se refiere a los factores causales que se encuentran bajo el control o voluntad del individuo (Valle, Nuñez, Rodríguez & Gonzalez-Pumariega, 2002). En esta dimensión pueden reconocerse las atribuciones a la dificultad de la tarea y al esfuerzo. Por ejemplo, un alumno atribuye el éxito de su tesis a que considera que las tareas implicadas en la misma le resultaban sumamente sencillas. En este caso, el alumno posee control sobre su desempeño porque la tarea le resulta sencilla; por tanto, percibe una razón externa para su éxito.

En la siguiente tabla, se puede observar la localización de las principales atribuciones causales de éxito y fracaso, según las dimensiones de la atribución causal.

Tabla 1

*Localización de las principales atribuciones causales de éxito y fracaso en las tres dimensiones de la atribución*

Dimensión de la atribución	Atribuciones causales de éxito y fracaso			
	Habilidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de causalidad	Interna	Externa	Interna	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

*Nota:* Tomada de Obando (2009). Pp. 4, en base a Weiner (1985).

La principal función de las dimensiones causales en la teoría de Weiner resulta de su relación con los efectos psicológicos más importantes de la atribución, las expectativas y las emociones. Así, el locus de causalidad se relaciona primariamente con las reacciones emocionales ante los resultados. Cuando el resultado es exitoso, las atribuciones internas se encuentran asociadas con sentimientos de orgullo, competencia y confianza. En casos de fracaso, estas mismas atribuciones producen culpa, vergüenza y resignación. Asimismo, las atribuciones causales externas e internas pueden ocasionar afectos que se asocian con la autoestima y autoeficacia (Correa Romero & Contreras Ibáñez, 2002). La estabilidad influye en el mantenimiento de la temporalidad de las expectativas y ocasiona sentimientos de esperanza o desesperanza, y la controlabilidad genera emociones de carácter social hacia el propio individuo (culpa, vergüenza) o hacia los demás (compasión, ira) (Weiner, 1986 & Forsyth, 1986; en Manassero & Vásquez, 1995).

Por otro lado, Weiner (1985) añade que pueden existir diferencias individuales en la percepción y localización de las causas atribuidas, respecto de una misma experiencia de éxito o fracaso. Por ejemplo, un tesista atribuye su fracaso en la tesis a la dificultad de realizarla, pero considera dicha causa como inestable e incontrolable porque afirma que el nivel de dificultad varía según la etapa de tesis que se encuentre desarrollando. En cambio, otro tesista que atribuye su fracaso a esa misma causa la considera estable en el tiempo y controlable porque piensa que la dificultad de una tesis se mantiene constante. Ello demuestra que, si bien la razón percibida no varía, la ubicación de la causa específica se modifica según el sujeto que la percibe.

La investigación sobre el modelo atribucional de Weiner ha llevado a distintos tipos de resultados. Valle et al. (2002), basándose en Weiner (1985), describen reacciones afectivas que pueden relacionarse con algunas dimensiones atribucionales de éxito y fracaso, tal como se observa en Tabla 2.

Tabla 2

*Reacciones afectivas de las atribuciones causales en situaciones de éxito y fracaso*

Dimensión de la atribución causal	Atribución causal	Reacciones afectivas	
		Situaciones de éxito	Situaciones de fracaso
Causa interna, estable e incontrolable	Habilidad	Sentimientos de competencia, confianza en sí mismo, orgullo, satisfacción, altas expectativas de éxito futuro y responsabilidad ante el éxito.	Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en sí mismo, bajas expectativas de éxito futuro y responsabilidad ante el fracaso.
Causa interna, inestable y controlable	Esfuerzo	Sentimientos de orgullo, satisfacción, responsabilidad ante el éxito y sentimientos de control.	Culpabilidad, responsabilidad ante el fracaso, sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro.
Causa externa, inestable e incontrolable	Suerte	Sentimientos de sorpresa y ausencia de responsabilidad ante el éxito.	Sentimientos de sorpresa y ausencia de responsabilidad ante el fracaso.
Causa externa, estable e incontrolable	Dificultad de la tarea	Gratitud, sorpresa, ausencia de responsabilidad ante el éxito.	Enfado, ira, ausencia de responsabilidad ante el fracaso.
Causas controladas por otros (ej. Profesor)	Factores externos	Gratitud	Enfado, ira, cólera.

*Nota:* Basado en González-Pienda, González, Nuñez y Valle (2002).

Otras investigaciones, como la realizada por Navas, Sampascual & Castejón, (1992) encontraron que, en el ámbito escolar, los alumnos con una historia de rendimiento académico alto atribuían su éxito actual a causas como su habilidad y esfuerzo. En cambio, los estudiantes que obtuvieron bajo desempeño en el pasado, adjudicaban, tanto su éxito como su fracaso, a la suerte.

Por su parte, Silvestri y Flores (2006) señalaron que los estudiantes de la carrera de educación de un instituto superior pedagógico atribuían sus experiencias de éxito y fracaso a su capacidad de organización del tiempo, la dedicación, el esfuerzo, la perseverancia, la continuidad con la meta deseada y a mantenerse atentos durante clases.

Asimismo, se menciona como relevante la figura del docente, la metodología de enseñanza y la evaluación que utiliza, siempre y cuando estas se relacionen con las capacidades y limitaciones de los alumnos. Por otro lado, las atribuciones realizadas por los docentes sobre sus alumnos fueron coincidentes con las otorgadas por estos últimos, pues ambas percepciones se referían a procesos de autorregulación. Además, los profesores también atribuyeron el éxito de sus alumnos a sus expectativas y estados de ánimo, y el fracaso a la falta de capacitación, escasa dedicación, poca tolerancia y excesiva presión sobre los estudiantes.

En el contexto universitario, una de las principales atribuciones causales halladas para explicar el desempeño académico de alumnos de Lima fue el esfuerzo, tanto en situaciones de fracaso como de éxito. Las atribuciones causales de éxito reportadas más frecuentemente por los participantes de este estudio fueron las asociadas al esfuerzo y a la habilidad. En cambio, las atribuciones causales de fracaso ahondaron en la falta relativa de esfuerzo, en causas externas como la suerte o la dificultad en la tarea. En cuanto a las causas internas de fracaso, se encontró como razón principal la carencia de habilidad para lograr la meta propuesta. Todo ello, evidencia una tendencia a atribuir los resultados positivos a causas internas y los negativos a causas externas (Obando, 2009).

Adicionalmente, se reconoce la importancia de estudiar la relación entre atribuciones causales y otros constructos, como el de expectativas y motivación de logro. En lo que a expectativas respecta, Navas et al. (1992) encontraron una relación directa entre las atribuciones causales de capacidad y esfuerzo y las altas expectativas de rendimiento académico. Asimismo, hallaron una relación similar entre las causas atribuidas a la suerte y las bajas expectativas de logro. Esta información fue reportada por los alumnos respecto a su propio desempeño y por los docentes sobre el rendimiento de sus estudiantes.

Por su parte, Schunk y Zimmerman (2004) consideran que las atribuciones pueden enfatizar la acción motivacional de las expectativas, si es que estas últimas se dividen en creencias de competencia y creencias de control. Las creencias de control ahondan en la percepción sobre la posibilidad de lograr las respuestas, deseos o fines esperados bajo ciertas condiciones. Por su parte, las creencias de competencia se definen como las percepciones de los estudiantes sobre los medios, procesos y capacidades con los que ellos cuentan para lograr una meta. En cuanto a la relación

entre estos conceptos y las atribuciones causales, los autores señalan que las creencias de competencia otorgaban una serie de percepciones sobre la competencia y la incompetencia, lo cual posee efectos motivacionales en el individuo. Igualmente, afirman que las atribuciones inciden en las creencias de control, ya que ocasionan que el alumno persista en sus esfuerzos por aprender y mantener su promedio académico. Más aún, el estudiante percibe control cuando atribuye los resultados alcanzados a causas internas y estables.

En cuanto a la relación de las atribuciones causales y la motivación de logro, Hanrahan y Gross (2005) encontraron que algunos de los resultados de orientación a la meta en atletas son muy similares a sus atribuciones causales sobre el logro de las mismas. Ello sugiere que la forma de definir el éxito puede influir en la manera de entender, tanto el éxito como el fracaso en una tarea y evidencia una estrecha relación entre estos constructos al explicar el desempeño. Además, se ha descubierto que las atribuciones favorecen el desarrollo de la motivación de logro como factor de personalidad en los alumnos. Ello constituye un aporte al establecimiento de conductas promotoras del resultado de las metas planteadas en el aula (García, 2006).

Como se ha visto hasta aquí, el estudio de las atribuciones causales de éxito y fracaso y su relación con las expectativas, el rendimiento académico y el logro de metas constituye un marco conceptual, que puede explicar los resultados obtenidos durante la elaboración de una tesis, tema que se tratará a continuación.

## **El trabajo de tesis**

### Objetivos y estructura de una tesis

Una tesis es un trabajo de investigación que permite obtener un título profesional, como la licenciatura, o un grado académico, como la maestría o el doctorado. Su elaboración constituye una exigencia indispensable, generalmente, y se requiere al finalizar las asignaturas del nivel de formación correspondiente. A su vez, uno de los objetivos principales de la elaboración de una tesis consiste en otorgar al alumno una oportunidad para trabajar con un investigador y desarrollar hábitos laborales y de disciplina científica (Sosa-Martínez, 1983; García-Calvo, 2006). Asimismo, el trabajo de tesis también propone desarrollar capacidades de investigación

en los alumnos durante su formación de pregrado, mediante seminarios destinados a la elaboración de la misma (PUCP, 2011).

En cuanto a su estructura, existen múltiples formas de desarrollarla, pero se ahondará en la propuesta de la American Psychological Association (APA, 2012), la cual considera cinco partes fundamentales en la organización de sus publicaciones, incluyendo las de tesis: introducción al problema, método, resultados, discusión y referencias.

La primera incluye la parte conceptual basada en la revisión de la literatura sobre el tema a desarrollar, la explicación de la pertinencia y relevancia del problema de investigación planteado, las hipótesis u objetivos de la investigación y una breve mención del diseño de investigación (paradigma cualitativo, cuantitativo o mixto) (Creswell, 2008). La segunda, integra el método de la investigación, es decir el procedimiento general para la realización del estudio, pues ello otorgará información necesaria para que la experiencia pueda ser replicada en otros contextos. Dicho apartado describe a los participantes del estudio, explica qué herramientas se utilizaron y cómo se midieron el o los constructos desarrollados en la parte conceptual, y finalmente, se expone el procedimiento ejecutado durante el proceso de investigación. En tercer lugar, se explican los resultados de la investigación, donde se describen las evidencias halladas durante la aplicación. Dichas evidencias se organizarán, analizarán e interpretarán desde el marco de los objetivos o hipótesis planteadas, con ayuda de la literatura recopilada. Por último, en el acápite de referencias, se incluye la relación de fuentes utilizadas para el desarrollo de la investigación.

#### Evidencias empíricas sobre la elaboración de la tesis: problemáticas y sus causas

La elaboración de tesis constituye una experiencia de gran demanda hacia la finalización de la carrera universitaria. A su vez, resulta una valiosa oportunidad para el alumno tesista, pues durante la elaboración de la tesis trabaja al lado de un investigador. Por tanto, a lo largo de esta etapa, existen dos agentes encargados de la realización de la tesis: el asesor y el asesorado (Sosa-Martínez, 1983).

Rosas, Flores y Valarino, (2006) afirman que el rol del asesor de tesis es considerado como de medio y alto nivel de importancia, según la opinión de estudiantes de postgrado pertenecientes a la Especialización en Asesoramiento y Desarrollo Humano, a la Maestría en Psicología, a la Maestría en Ingeniería Electrónica, al

Doctorado en Física y a la Especialización en Gerencia de Auditoría de Estado de la Universidad Simón Bolívar en Venezuela. A su vez, los autores señalaron las funciones más relevantes que un asesor de tesis debe cumplir. Con respecto a sus competencias, el asesor debe mostrar experiencia en investigación, demostrar seguridad en sus habilidades como asesor e investigador, ser responsable al cumplir sus funciones, mostrar apertura a nuevas formas de abordar puntos a discutir y demostrar experiencia en la supervisión de investigaciones. En relación a las condiciones personales, el asesor debe ser estable emocionalmente. En cuanto a las funciones del rol, el asesor debe aportar ideas y sugerencias constructivas, brindar información actualizada sobre el tema y sobre sus fuentes de procedencia, evidenciar destrezas en el manejo de información y otorgar datos sobre líneas de investigación pertinentes.

En lo que respecta al asesoramiento de tesis, se espera que posea ciertas características que favorezcan sus resultados en la misma, principalmente, disposición para aprender. Asimismo, el estudiante debería tener interés en el tema de tesis, ser estudioso, comprender la importancia de la investigación que está realizando, ser disciplinado, tener suficiente tiempo para desarrollar la tesis, ser honesto y cuidadoso con sus protocolos y registros de resultados, conocer y practicar el método científico, tener conocimientos de estadística, ser respetuoso, tener iniciativa, ganarse la confianza del asesor, recopilar información pertinente sobre el tema, conocer las fuentes de la información obtenidas, cumplir con sus deberes y compromisos con la tesis, y adquirir hábitos de estudio. A su vez, como el tesista suele ser nuevo realizando este tipo de labor, debe trabajar con su asesor como un equipo que tome decisiones en conjunto sobre el desarrollo de la tesis (Sosa-Martínez, 1987).

Sin embargo, en un estudio realizado en una universidad de Valparaíso, se concluyó que el trabajo de tesis de pregrado se acompaña de múltiples dificultades, sobre todo si no se les brinda apoyo suficiente a los tesistas y si ellos carecen de referentes y/o herramientas para autorregular este trabajo. Asimismo, se hallaron cinco factores relacionados con las diferencias en los procesos que los tesistas atraviesan al realizar sus tesis: la pertenencia a una u otra tradición disciplinar, la inclusión o no a un equipo de investigación, la dedicación de tiempo completo o parcial, el tener o no práctica previa en investigación y el contar o no con un director especialmente dedicado (Carlino, 2003).

En esta misma línea, García-Calvo (2006) encontró que los estudiantes tesistas de postgrado en Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela poseen dificultades para culminar y presentar su trabajo de tesis. Los autores explican que ello se debe a características específicas ocurridas durante la elaboración de sus tesis. En primer lugar, los alumnos se sienten aislados y con falta de apoyo institucional y de su tutor; tienden a postergar sus tareas de tesis; no pueden redactar de manera fluida, pues experimentan el bloqueo del escritor; demuestran falta de motivación para iniciar, continuar o terminar la tesis; manejan el tiempo de manera inadecuada y les falta estructura para utilizar sus recursos de manera eficaz; y perciben una pérdida de autoestima académica, lo cual les provoca la idea de que su trabajo no tiene mérito.

Las dificultades en la elaboración de tesis se han comprendido también, aunque con poca frecuencia, teniendo en cuenta la teoría atribucional explicada en el apartado anterior. Torres (2011) da a conocer las atribuciones causales de morosidad o atraso en el trabajo de tesis de estudiantes de posgrado. Los resultados cuantitativos mostraron cinco atribuciones de morosidad: poca dedicación de tiempo para elaborar la tesis, falta de asignación de un tiempo exclusivo para elaborar la tesis, escasa experiencia en realizar investigación, falta de vinculación a otros proyectos de investigación institucional y la percepción de insuficiencia sobre las habilidades como investigador de los estudiantes. Asimismo, mediante el análisis de contenido de las respuestas a preguntas abiertas se encontraron otras atribuciones de morosidad en la elaboración de la tesis como las ocupaciones laborales y familiares, problemas personales, poca organización de tiempo, poca coordinación con el asesor, falta de interés, perfil profesional incompatible con la maestría cursada, asesoría insuficiente, obstáculos metodológicos, demoras del comité revisor, actitud obstaculizadora del tesista (falta de interés por concluir la tesis y por obtener el grado de maestría), carga laboral del asesor y desconocimiento de herramientas para la investigación. La mayoría de las atribuciones fueron externas e inestables, pero controlables.

Por su parte, Portocarrero y Bielich (2006) encontraron también que los alumnos de la PUCP no se titulan al finalizar sus estudios, ya que no realizan sus trabajos de tesis y, de hacerlo, no culminan dicho proceso. Los autores mencionan una serie de razones que atribuyen un grupo de estudiantes de las especialidades de Sociología y Literatura de dicha universidad para no elaborar sus tesis. Entre ellas, los alumnos de Sociología

señalaron que si bien se involucraban en el trabajo de sus tesis, no estaban totalmente convencidos de culminarla por considerarla de excesiva dificultad. Estos alumnos mencionaron también que invertían mucho tiempo en el trabajo conceptual de su investigación y que por ello, podrían dejar de lado el trabajo de campo requerido como parte de ella. Más aún, manifestaron sentir temor por el trabajo de campo y por el acercamiento a la realidad en el marco de sus investigaciones. Asimismo, señalaron que no culminaban sus tesis por una excesiva dependencia a sus asesores, que se generaba porque estos imponían sus propias ideas en el trabajo de sus asesorados. En cambio, cuando el asesor cumplía un rol acompañante, los alumnos percibían de mejor manera la ejecución de sus tesis, sintiéndose capaces de culminarla. No obstante, los autores no indicaron en qué consistía el rol acompañante. En el caso de los tesisistas de la especialidad de Literatura, los autores señalaron que las razones para no culminar y/o elaborar la tesis se relacionaban con el temor inicial de los alumnos a enfrentarse con su elaboración, la búsqueda de un tema novedoso y muchas veces complicado de sustentar, el miedo a la teoría por su complejidad o a su poca vinculación con el trabajo realizado y al ya mencionado rol imperante del asesor. A pesar de ello, si bien estos alumnos consideraban sus tesis como el inicio de su especialización y de futuros trabajos de investigación, muy pocos la realizaban y, de hacerlo, sólo una minoría la culminaba.

Algo similar ocurre en la especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la cual inició el proceso de acreditación internacional en el año 2009. Dicho proceso tenía como objetivo mejorar la calidad educativa de esta especialidad y obtener el reconocimiento internacional de calidad de la carrera. Como primer paso, la especialidad de Psicología comenzó un proceso de Autoevaluación, con el fin de rescatar los aspectos positivos y por mejorar. Dentro de los puntos de mejora, se observó que los alumnos y egresados de la carrera no logran la titulación al final de sus estudios de pregrado (Informe de autoevaluación de psicología PUCP, 2011), aun cuando cuentan con un seminario preliminar de tesis y un seminario de tesis cuyo objetivo es la elaboración de la misma.

Por todo lo antes mencionado, se evidencia la importancia de conocer no solo porqué los estudiantes no culminaban sus tesis, sino las razones por las que otro grupo de alumnos sí logra dicha meta. Por esto, la presente investigación se propone conocer cuáles son las atribuciones causales de éxito y fracaso de los tesisistas de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima.



## Método

### Participantes

El objetivo del estudio es conocer las atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima metropolitana. Por esta razón, la selección de participantes se dio de manera intencional, pues se realizó teniendo en cuenta el interés del investigador, los objetivos y características de la investigación, además del tipo de información que los participantes podían aportar (Patton, 1990; Vieytes, 2004).

Se seleccionó a doce alumnos de psicología de las tres menciones (psicología clínica, social y educacional) que hubieran cursado el Seminario de tesis en el ciclo 2012-1, luego de haber aprobado el Seminario preliminar de tesis. Seis de ellos, dos por cada mención, debían haber obtenido calificaciones dentro del rango décimo superior de nota en dicho Seminario, y los otros seis alumnos, dos por mención, debían haber desaprobado el curso (Ver Tabla 3). Este criterio resulta relevante para el análisis posterior de los datos.

Tabla 3

*Distribución de participantes según mención y resultado en el Seminario de tesis*

Mención	Resultado en Seminario de Tesis	Participantes
Clínica	Aprobatorio	P1, P4
	Desaprobatorio	P7, P10
Educativa	Aprobatorio	P2, P5
	Desaprobatorio	P8, P11
Social	Aprobatorio	P3, P6
	Desaprobatorio	P9, P12

*Nota:* La participante 10 desaprobó 2 veces el Seminario de Tesis. El participante 12 culminó el Seminario de tesis en el ciclo 2012-1. Las participantes 1 y 4 desaprobaron el Seminario preliminar de tesis.

Para ello, se convocó a los alumnos que cursaron el Seminario de Tesis en el 2012-1, en base al listado de matriculados que fue proporcionado por los coordinadores del curso, según cada mención de la especialidad de Psicología.

Para asegurar la confidencialidad de las calificaciones, la selección de participantes estuvo a cargo del asesor de tesis del presente estudio.

Un criterio de inclusión de los participantes, tanto en la fase piloto como en la investigación, fue que brindaran su consentimiento informado, para lo cual se les dio a conocer el objetivo del estudio, se aseguró la confidencialidad en el manejo de la información, se les explicó su derecho a retirarse en cualquier parte de la entrevista y, una vez terminado el proceso, se les informó que podrían acceder a los resultados globales del estudio.

### **Técnicas de recolección de información**

En la mayoría de investigaciones sobre atribuciones causales se han recopilado los datos con instrumentos psicométricos como escalas tipo Likert, cuestionarios de respuesta abierta y otras técnicas como el análisis conversacional y entrevistas semi-estructuradas (Bornas, 1988). Sin embargo, se utilizó la entrevista cualitativa semiestructurada, pues el principal interés de esta investigación es conocer a profundidad cuáles son las atribuciones causales de éxito y fracaso de los tesisistas de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima. Para este fin, se elaboró la guía que se describe a continuación.

Para indagar sobre las atribuciones causales percibidas por los participantes, se construyó una guía de preguntas con cinco secciones: la primera, recopilaba generalidades del tesisista (mención de psicología que estudió, ciclos en los que cursó los seminarios de tesis y sus respectivas notas); la segunda, explora la percepción sobre su historia académica (percepción del rendimiento académico durante su formación en psicología), la tercera ahonda en la naturaleza de la tesis desarrollada por el participante (proceso de elección de la misma, rol de su asesor de tesis en dicha elección, tareas principales realizadas en los seminarios de tesis, desempeño en ellas, rol del asesor de tesis durante la elaboración de la tesis). En cuarto lugar, la guía de entrevista presenta situaciones hipotéticas polarizadas basadas en la literatura (Portocarrero & Bielich, 2006; Rosas et al., 2006), para que el entrevistado profundice en el proceso de reflexión sobre la elaboración de tesis. Finalmente, una última sección exploró la importancia que el participante le asigna a la elaboración de una tesis (Ver Anexo A).

## Procedimiento

### Fase elaboración de guía de entrevista

Se elaboró una guía de entrevista cualitativa semi-estructurada, la cual contenía una sección sobre generalidades del tesista, para explorar las distintas dimensiones de las atribuciones causales, en base a las experiencias de los participantes durante la elaboración de sus tesis.

Las áreas de la guía de entrevista fueron descritas en la sección de técnicas de recolección de información. No obstante, se ahondará en los objetivos de las 5 secciones consideradas en la guía. La primera recopila información sobre los datos del tesista, con el fin de que los participantes puedan situarse y profundizar en su experiencia de tesis. La segunda sección ahonda en la historia académica del participante, pues resulta relevante conocer su percepción sobre su desempeño académico durante su formación para, posteriormente, buscar relaciones entre dicho desempeño y sus resultados en la tesis. En la tercera sección se indaga el proceso de elección del tema y la elección del asesor, ya que la literatura evidencia que ambos aspectos resultan fundamentales en el desempeño de la elaboración de tesis y podrían constituir una atribución causal de éxito o fracaso a sus resultados (Portocarrero & Bielich, 2006; Garcia-Calvo, 2006; Flores & Valarino, 2006; Carlino, 2003). En la cuarta sección se relata a los participantes dos experiencias hipotéticas contrarias para cada pregunta formulada, que se relacionan con el inicio de su trabajo de tesis, partes del trabajo de la misma (seminario preliminar de tesis y seminario de tesis), su nivel de satisfacción con la tesis, la dificultad o facilidad de culminarla y, por último, acerca de la evaluación de las exposiciones de tesis. Ello se realizó con el objetivo de que manifestaran y argumentaran con qué situación se sentían más identificados. Esto se llevó a cabo para indagar con mayor claridad cuáles eran las atribuciones de éxito y de fracaso en las diferentes etapas y situaciones de la elaboración de tesis.

Es importante recalcar que la guía se elaboró bajo los referentes teóricos y empíricos recopilados para la parte conceptual de la investigación y se validó con juicio de dos expertos, quienes corrigieron y evaluaron la pertinencia teórica de las preguntas formuladas en la guía de entrevista.

### Fase piloto

Para llevar a cabo esta experiencia, se realizó un estudio piloto, en el cual participaron dos tesis de dos de las menciones de la especialidad de psicología (clínica y educacional) de una universidad privada de Lima. En esta fase se realizó una entrevista a cada estudiante, pues se pretendía confirmar si la estructura propuesta para la guía de entrevista era pertinente, así como verificar la comprensión de las preguntas. De este modo, se capturaron las causas atribuidas por los participantes a los resultados en sus tesis. Con la información obtenida en esta fase se realizaron los ajustes necesarios para la fase de aplicación. Estos ajustes consistieron, en primer lugar, en reordenar las preguntas formuladas sobre la exposición de tesis, en explicar con mayor claridad la referencia de la pregunta número 12 sobre satisfacción o insatisfacción de los resultados de tesis, en considerar la emoción de incertidumbre junto a la de temor en la pregunta número 10 y, en añadir la pregunta número 5 sobre el rendimiento académico percibido de los participantes (Ver Anexo A).

### Fase de aplicación

Al inicio del semestre 2012-2, se estableció el contacto con los participantes vía correo electrónico y se acordó con cada uno el lugar y la fecha en la que se llevaría a cabo la entrevista. Durante las mismas, se procedió a entregar el consentimiento informado (Ver Anexo B), para su revisión con el participante y que con ello quede constancia de su permiso de participación en la investigación. Luego, se comenzó con la aplicación de la guía de entrevista. Para cada pregunta, se realizaron repreguntas pertinentes, con las cuales se pretendía indagar en los argumentos de los participantes para explicar las causas atribuidas a sus resultados en cada parte de la tesis.

Cabe destacar que ninguno de los participantes había sustentado la tesis al momento de la entrevista.

### Fase de análisis de datos

Para la elaboración de resultados, se transcribieron las entrevistas realizadas y se categorizaron las causas halladas, según los criterios considerados para la elaboración de la guía de entrevista semi-estructurada (explicados en la sección anterior). Este proceso se realizó en dos momentos. Primero, se procedió con el análisis de contenido de las entrevistas, las cuales se leyeron repetidas veces y, posteriormente, se conformaron códigos sobre las causas que los participantes atribuían sobre sus

resultados en el Seminario de Tesis, la procedencia de sus afirmaciones (dimensiones de la atribución causal) y las emociones resultantes en el proceso de tesis; todo ello, considerando el tipo de resultado obtenido (aprobatario o desaprobatario). Luego, para asegurar y afinar la conformación de los códigos, se utilizó el programa Atlas.ti en su versión 6. Para ello, se ingresaron los códigos antes mencionados y se realizó un segundo análisis de las entrevistas. A partir de este proceso, se depuraron algunos códigos, se conformaron otros y se crearon categorías para organizarlos y agruparlos, denominadas categorías. En base a ello, se obtuvo viñetas resultantes a partir de las entrevistas analizadas. Al adquirir esta información, se realizó un primer reporte de los resultados obtenidos.

#### Fase de validación de códigos y categorías

Con posterioridad al análisis de información, se llevó a cabo el proceso de validación conocido como member checking o validez desde los participantes. Dicho procedimiento tiene como objetivo conocer el grado de conformidad de los participantes con los códigos establecidos a partir de sus entrevistas. La importancia de esta estrategia es que incide en el nivel de precisión de los resultados obtenidos (Creswell, 2008; Miles & Huberman, 1994).

En el presente estudio, se realizó la validación desde los participantes, con el fin de verificar la adecuada interpretación de los códigos asignados, reducir la cantidad de códigos establecidos, confirmar la pertenencia de los códigos conformados para las categorías designadas e identificar de forma más exhaustiva las atribuciones causales.

Para realizar este procedimiento, se construyó un cuadro de validación que contenía los extractos de entrevistas de los participantes escogidos, el código asignado por la investigadora para cada viñeta, dos recuadros donde se debía marcar si el código era o no pertinente y otro cuadro para colocar el código propuesto por el participante. A su vez, en este mismo cuadro se incluyeron espacios como los mencionados anteriormente, para verificar las categorías (Ver Anexo C). Una vez creado este instrumento, se procedió a contactar a los tesisistas entrevistados, de los cuales cinco de ellos accedieron a participar. Las entrevistas de validación se realizaron en tres semanas y cada una tuvo una duración de 40 minutos, en promedio.

Las conclusiones del proceso ahondaron en que el 80% de los tesisistas estuvo conforme con los códigos, categorías e interpretaciones realizadas de sus entrevistas.

Cuando un participante se encontraba en desacuerdo, se le solicitaba una justificación sobre su parecer, seguida de la propuesta de un nuevo código o categoría, según el caso. Tanto para los códigos como para las categorías, las correcciones aludieron a códigos existentes. Por tanto, no surgieron nuevos códigos. Por el contrario, el proceso sirvió para eliminar códigos que no constituían una atribución causal correctamente definida según la teoría o para incluir ciertos códigos extremadamente específicos en otros más generales y esclarecedores (Ver Anexo D). Además, gracias a este procedimiento, la investigadora consideró revisar todas las categorías nuevamente, a la luz de las recomendaciones y procedimientos llevados a cabo en el proceso de validación.

Finalmente, con ayuda de la validación y de la segunda revisión, se eliminaron ciertos códigos por resultar poco pertinentes como atribuciones causales (Ver Anexo E).

#### Fase de elaboración de resultados

Para reportar los resultados obtenidos, se organizó la información en tres partes diferenciadas. La primera, hace referencia a las causas de éxito y fracaso percibidas por los participantes durante la elaboración de sus tesis, según el resultado aprobatorio o desaprobatorio que obtuvieron en el curso Seminario de tesis. Esta parte comprende las atribuciones relativas a la habilidad, al manejo de recursos, a la dificultad o facilidad de las tareas de tesis, a factores relativos al asesor, factores que apelan al rol de un tesista, a características personales del tesista y factores externos generales. La segunda, ahonda en las dimensiones de la atribución causal analizadas a partir de las atribuciones reportadas por los participantes. Finalmente, se profundiza tanto en el proceso de la atribución causal como las emociones experimentadas por los participantes en dicho proceso.

## Resultados y discusión

El presente estudio se planteó como objetivo conocer las atribuciones causales de éxito y fracaso de los tesisistas de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima. Por ello, los resultados se presentarán organizados en dos partes: la primera versará sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso realizadas por los participantes; la segunda, en las dimensiones de la atribución causal analizadas a partir de las atribuciones causales reportadas por los participantes y; la tercera, sobre las emociones implicadas en el proceso atribucional.

### Atribuciones causales de éxito y fracaso

En esta área se analizarán las razones que utilizaron los participantes para explicar su desempeño durante la elaboración de toda la tesis. Dichas razones fueron organizadas en siete categorías atribucionales: a la habilidad, al manejo de recursos, la facilidad o dificultad de la tarea, el asesor de tesis, atribuciones externas generales, el rol del tesisista y las características personales. Dichas atribuciones se analizarán teniendo en cuenta las razones establecidas como causas de éxito o fracaso, considerando los resultados aprobatorios y/o desaprobatorios de los participantes.

*“Uno de los problemas que yo tengo es que... no soy muy bueno redactando”*

#### Atribuciones de habilidad

Esta categoría comprende las habilidades que los tesisistas consideraron poseer al elaborar su tesis. Asimismo, se puede indicar que de los participantes que atribuyeron habilidad, el 25% reportó éxito y el 75% fracaso.

De manera particular, los tesisistas atribuyeron sus resultados a dichas habilidades o a la carencia de ellas, en cada una de las siguientes partes de la investigación: en el planteamiento del problema, la redacción del marco teórico, el método, el análisis de resultados y la discusión de los mismos (Ver Tabla 4).

Tabla 4

*Atribuciones de éxito o fracaso a la habilidad en cada parte de la investigación, según resultados de los participantes*

Habilidades inmersas en partes de la investigación	Éxito		Fracaso	
	Aprobatorio	Desaprobatorio	Aprobatorio	Desaprobatorio
Dificultades para redactar y argumentar el planteamiento del problema	-	-	P2, P3	-
Problemas al redactar el marco teórico	P1	-	P2, P4, P6	P11
Facilidad para realizar el método	P1, P2	-	-	-
Dificultad para la parte estadística en los resultados	-	-	-	P7, P12
Facilidad para analizar información en la discusión	P2, P4	-	-	-
Dificultad para analizar información en la discusión	-	-	P2, P6	-

Los participantes que realizaron atribuciones de éxito relacionadas con la habilidad (P1, P2, P4), se refirieron a habilidades inmersas en cada una de las partes implicadas en el desarrollo de la investigación, a excepción del planteamiento del problema. Estos participantes mencionaron poseer mayor agilidad para desempeñarse en la parte del método y manifestaron ser hábiles para analizar la información al explicar sus resultados en la parte de discusión. Seguidamente algunas viñetas ilustrativas.

P: “En tesis 2 me fue mejor [...] porque entregaba mejores productos en esas partes que te digo y de mejor calidad, toda la parte de análisis y de información, metodología lo entendí bastante. Son por estas razones que te comenté ¿no?, porque me sentí más confiada, porque aprendía más rápido” (P 2: educacional, resultado aprobatorio, facilidad para el método).

P: Y de ahí creo que mi mejor desempeño ha sido [...] en el momento de la discusión porque, como me decía mi asesora: “te encanta buscar porqués” [...] entonces, esa parte creo que es la que mejor me ha ido, en la parte de discusión, en la parte de buscar explicaciones a mis resultados” (P 4: clínica, facilidad para discusión, resultado aprobatorio).

Con respecto a los participantes que hicieron atribuciones de fracaso con relación a la habilidad, se encontró que la mayoría de ellos señaló que fallaba en cuanto a sus habilidades para la redacción académica (P2, P4, P6, P11), específicamente en la

parte del marco teórico. Otra atribución de fracaso, pero con resultado aprobatorio se refiere al planteamiento del problema de investigación (P2, P3), específicamente en cuanto a la argumentación relativa a las razones que sustentan y justifican la relevancia del mismo. Algunos participantes con resultados desaprobatorios atribuyeron su fracaso a las dificultades que enfrentaron en el manejo de las herramientas estadísticas para procesar los resultados de la tesis (P7, P12). A continuación se muestran viñetas a manera de ejemplo.

P: “O sea, uno de los problemas que yo tengo es que eh... no soy muy bueno redactando, o sea para redactar tengo que revisar y a veces me voy al otro extremo que lo redacto (marco teórico) ya muy narrativo este... así mismo historia o lo redacto demasiado técnico ya. Entonces, tengo que buscar un equilibrio para escribir [...] Entonces... y... muchas veces lo que yo hacía es [...] tenía diversas ideas y tratar de conectarlas, pero al conectarlas es cuando sentía que algo faltaba, o faltaba un párrafo o faltaba un conector adecuado. Eso hacía que cuando yo redactaba decía “siento que algo le falta para que tenga mucho más armonía”.” (P5, educacional, dificultad para redacción, resultado aprobatorio).

P: “Y yo creo que... y eso fue algo que yo fui arrastrando por toda la universidad. Porque cuando yo estuve en letras, salí un poco mal en temas de argumentación, algo así, porque el planteamiento del problema es argumentar [...] poder argumentar con palabras, quizás hablando me iba mejor, pero con palabras me era más complicado [...] (P: 2, educacional, dificultad para argumentar en el planteamiento del problema, resultado aprobatorio).

P: “Pero encontrarte con tu muestra, los resultados, los problemas que te pueda dar para aplicar, las sorpresas que te encuentras al ver cómo respondió este... simétricamente, asimétricamente tu población en los puntajes, es otra cosa. Ordenarlos, explicarlos, es donde tienes que aplicar la realidad a lo que dice la teoría y yo creo que es más complicada la parte 2. Mucho más cuando manejar temas estadísticos no es nuestro fuerte ¿no? tal vez son más conceptuales, más de leer, pero la parte de estadística y matemática lo hace más complicado”. (P7, clínica, dificultad para manejar los estadísticos, situación desaprobatoria).

Si bien algunos estudiantes indicaron facilidad para elaborar la discusión de la tesis (P2, P4), en tanto demanda examinar los resultados hallados en la investigación y respaldarlos con la teoría correspondiente, se observa que los participantes P2 y P7 consideraron que esta última etapa de la tesis fue la de mayor nivel de dificultad, precisamente por la falta de habilidad que percibían para analizar los resultados. Cabe señalar que mientras P2 obtuvo resultados aprobatorios, para P7 fueron desaprobatorios.

P:” [...] a mí se me complicó bastante. Manejar las funciones... eh y claro transformarlo en resultados y la discusión ¿no? donde tienes que mezclar cosas de la teoría incluso, sustentar tu discusión con nuevas este... citas, con nueva bibliografía, eso también fue complicado” (P: 7, clínica, dificultad para analizar información en la discusión, resultado desaprobatorio)”.

Las atribuciones de habilidad reportadas por los participantes son, en su mayoría, atribuciones de fracaso. Ello se relaciona con lo hallado por Obando (2009), quien encontró que estudiantes universitarios atribuían su bajo rendimiento académico a su falta de habilidad para los estudios.

Asimismo, Sanz de Acedo (2010) destacó la importancia del pensamiento comprensivo en alumnos de educación superior, etapa en la cual se realiza la tesis.

Dicho pensamiento requiere de ciertas competencias básicas, tales como identificar elementos de un argumento, analizar, comparar, sintetizar información, discriminar sus semejanzas y diferencias, relacionar partes con un todo, secuenciar información según criterios distintos, así como descubrir razones que constituyan competencias necesarias en la educación superior y averiguar los motivos que avalan las ideas con las que se desea defender una postura determinada. Algunos participantes (P1, P4) de este estudio atribuyeron éxito por su habilidad para analizar y relacionar información teórica y empírica durante la discusión de la tesis. Sin embargo, muchos otros (P2, P3, P4, P6, P7, P11, P12) atribuyeron fracaso a su falta de habilidad para redactar, argumentar, utilizar estadísticos y analizar información durante el marco teórico, el planteamiento del problema, los resultados y la discusión, respectivamente. Cabe destacar que participantes como el participante 4 atribuyeron éxito en ciertas partes de la tesis, en este caso, al analizar información durante la discusión, pero reportaron fracaso por su falta de habilidad para, por ejemplo, redactar el marco teórico. Esto podría deberse a la percepción de la tesis como la suma de partes con requerimientos de recursos personales distintos.

Como la tesis se realiza al finalizar la carrera universitaria, la dificultad o facilidad para elaborar ciertas partes de la misma evidenciaría el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, dada por la presencia o ausencia de experiencia en tareas similares (García Clavo, 2006; Carlino, 2003) o por haber participado o no en investigaciones previas (Torres, 2011). Para los participantes, la experiencia en investigación deviene de sus trabajos grupales en mención. Probablemente, la experticia en las distintas partes de investigación se pueda relacionar con los distintos roles desempeñados por los participantes en etapas previas a la elaboración de tesis. Sin embargo, los participantes no llegaron a un nivel de detalle de las habilidades trabajadas y reforzadas durante sus estudios de pregrado en psicología.

*“He sido metódico, he tratado de cumplir todo a mis plazos”*

Atribuciones al manejo de recursos

Esta categoría comprende los recursos personales que los tesistas consideraron utilizar al elaborar su tesis. Específicamente, el 65% de participantes que atribuyó los resultados de su tesis al manejo de recursos realizó atribuciones de éxito y el 35%, atribuciones de fracaso. En la tabla 5, se observa la distribución de los participantes de acuerdo con las atribuciones de éxito y fracaso en el manejo de recursos (esfuerzo y

manejo del tiempo) y los resultados, aprobatorios o desaprobatorios, obtenidos.

Tabla 5

*Atribuciones de éxito y fracaso al manejo de recursos, según resultados de los participantes*

Manejo de recursos	Éxito		Fracaso	
	Aprobatorio	Desaprobatorio	Aprobatorio	Desaprobatorio
Esfuerzo	P1, P2, P3, P4, P6	P7, P8, P9, P12		P11
Manejo de tiempo	P1, P2, P3, P4, P5, P6	P8, P9	P2, P5	P7, P8, P11, P12

Como se puede observar en las siguientes viñetas, el esfuerzo fue mencionado por la mayor parte de los tesisistas con resultados aprobatorios, pero también por los que tuvieron resultados desaprobatorios.

P: “[...] de hecho [si] tienes puntos débiles [debes] pulirlos. No pueden quedar flojos y eso lo logro en base al esfuerzo y si quedan flojos de nuevo tengo que ir a lo mismo. Si yo me quedaba como inicialmente, hubiera arrastrado dificultades en la segunda parte e incluso hasta el momento (P: 1, clínica, esfuerzo, resultado aprobatorio).

P: “Lo bueno es que en mi caso el marco teórico estaba bien hecho porque fue a lo que más me dediqué y esforcé” (P: 8, educacional, esfuerzo, resultado desaprobatorio).

En lo que respecta al manejo de tiempo, los tesisistas que obtuvieron resultados aprobatorios y desaprobatorios atribuyeron su éxito o fracaso a su organización durante los seminarios de tesis, específicamente, en lo relativo al manejo y dedicación de tiempo (Ver Tabla 6).

Los participantes consideraron fundamental la organización de su tiempo, pues ha sido determinante, en muchos de los casos, para evaluar su desempeño durante la elaboración de tesis. En seguida, algunos ejemplos representativos:

P: “Eh... para mi creo porque [...] he sido metódico en lo que he revisado ¿no? He sido metódico, he tratado de cumplir todo a mis plazos, he armado un cronograma de trabajo que yo decía “esto es... tiene que revisarse en tal tiempo, tengo que lograr estas actividades. Entonces, en parte yo sí siento [...] eso también ayudó bastante” (P5, educacional, organización de tiempo, resultado aprobatorio, atribución de éxito).

P: “[...] una vez escuché un comentario muy importante de la coordinadora de prácticas pre profesionales dijo que no nos desesperemos por buscar que esta tesis sea la tesis de la vida ¿no? esto es como que un paso para conseguir el bachillerato y la licenciatura, pero no tiene que ser el trabajo de tu vida porque obviamente somos estudiantes, tal vez el trabajo al cual tú puedas dedicarle más tiempo es ya en una maestría o en una investigación cuando ya seas un profesional, y tomar como que este seminario como un paso nada más, tomarlo como una investigación y no desesperarnos tanto ¿no? y que sabemos que el número de gente que a veces no termina es un poco elevado ¿no? eso es lo que percibí de la coordinadora. Y bueno, apelando a eso, trataba de no desvelarme tanto, como se dice. A contraparte es que no me siento satisfecho con mi tesis, siento, como te digo, que pude haber dado más y... pero bueno” (P7, clínica, falta de dedicación de tiempo, resultado desaprobatorio, atribución de fracaso).

Tabla 6

*Clasificación de las atribuciones de éxito y fracaso al manejo de tiempo, según resultados de los participantes*

Manejo de tiempo	Éxito		Fracaso	
	Aprobatorio	Desaprobatorio	Aprobatorio	Desaprobatorio
Dedicación de tiempo	P2, P4	P8		P7, P8, P12
Organización de tiempo	P1, P3, P5, P6		P2	P7, P9, P11, P12
Adelanto en tareas de tesis	P3	P9		
Atraso en tareas de tesis			P5	P7, P8, P11, P12

En la tabla 6 también se puede apreciar que la morosidad en la entrega de las tareas de tesis fue otra forma en la que se evidenciaron problemas para la organización del tiempo en los participantes. Esto se observó tanto en tesistas que tuvieron un resultado aprobatorio, como en aquellos en que fue desaprobatorio, como muestran las siguientes viñetas.

P: “[...] o sea para la parte de discusión eh... no llegué a terminar adecuadamente y en la última semana, o sea, mi discusión estaba en borrador, entonces, faltaban ideas, faltaban cosas [...]” (P5, educacional, morosidad en tareas de tesis, resultado aprobatorio).

P: “Y sí se ha vuelto difícil, en seminario 2 también, igual, mi falta de organización no me ayudó para nada, como te comentaba yo corría siempre con semanas de retraso en relación al grupo o al sílabo porque en verdad no sé cómo habrá sido el grupo. Me imagino que sí, de hecho que seguía la programación” (P: 7, clínica, morosidad en tareas de tesis, resultado desaprobatorio).

Contrario a ello, algunos participantes con resultados aprobatorios y desaprobatorios atribuyeron su éxito a haberse anticipado al realizar algunas tareas de la tesis, como se ilustra a continuación.

P: “Cuando comencé a hacer la tesis me emocioné un montón, porque me gusta un montón investigar, y ya tenía como algunos, o sea, comencé a leer como que un año antes, cosas acerca de mi posible tema de tesis, y fui a preguntar a varias personas como que es lo que debería estar haciendo, y un año antes comencé a buscar la muestra. Sabía que hacer tesis en empresa es bien difícil porque o tienes que conocer a alguien o tienes que estar en la empresa para que te den permiso. Entonces, hice eso y luego comencé a mandar el esbozo de la propuesta que todavía no estaba bien aterrizado a diferentes empresas. Y luego, ahí cuando comencé a trabajar, pregunté a mi jefa y ella me ayudó a hacer el contacto” (P: 9, social, anticipación en tareas de tesis, resultado desaprobatorio, atribución de éxito).

P: “Entonces cuando comenzó la primera reunión de tesis, en vez de recién empezar a pensar ya cual va a ser mi tema de tesis y todo eso, yo ya incluso tenía cosas revisadas de literatura y ya había leído algunas cosas, ya tenía unos conceptos” (P: 3, social, anticipación en tareas de tesis, resultado aprobatorio, atribución de éxito).

Al analizar con profundidad los casos presentados, se evidencia que las atribuciones sobre el manejo de recursos están asociadas a participantes con resultados aprobatorios, que perciben éxito en la elaboración de sus tesis, lo cual coincide con lo

hallado por Obando (2009) y Silvestri y Flores, (2006).

Asimismo, Torres (2011) afirmó que, al igual que en la presente investigación, la percepción de insuficiencia sobre las habilidades como investigador de los estudiantes es una causa atribuida por alumnos de posgrado para explicar su morosidad en la elaboración de sus tesis, lo cual puede equipararse, en este caso, con una atribución de fracaso.

Además, podría inferirse que los participantes atribuyen a su esfuerzo y perseverancia la razón de su éxito (García-Calvo, 2006), pues tienen en cuenta las necesidades requeridas por la tarea y los recursos que ellos deberán invertir para realizarla y culminarla, lo que da como resultado mayor o menor tiempo de dedicación a la misma (Silvestri & Flores, 2006; Carlino, 2003). En el caso de la organización de tiempo, se puede señalar que tanto la problemática como el éxito reportado por los participantes se originan en su modo de planificar y gestionar el tiempo para su trabajo de tesis. Al respecto, Blanco (2009) define la planificación como un proceso donde se establecen objetivos y se escogen los medios más eficaces para lograrlos. Para ello, el estudiante debe conciliar entre su vida académica y personal de manera autónoma y eficaz. Más aún, este autor propone tres niveles de alcance de la planificación: la planificación estratégica, donde se establecen objetivos a mediano y largo plazo; la planificación táctica o media, que hace referencia a futuros más cercanos, de aproximadamente dos meses; y la planificación operativa, para acciones inmediatas. En el caso de los participantes de este estudio, se han podido identificar distintos tipos de planificación. Por ejemplo, los participantes con resultados aprobatorios que atribuyeron su éxito a la anticipación en tareas de tesis evidenciarían un tipo de planificación estratégico. También, se podría inferir que quienes manifestaron fracaso por haberse atrasado en sus tareas de tesis experimentaron fallas al planificar su tiempo a un nivel medio u operativo, como en el caso de P5, quien atribuyó dificultades de organización de tiempo, pero manifestó planificar su tiempo a un nivel medio o por semanas. En cambio, en el caso de P7 si bien reporta que tuvo la intención de organizarse, ello no pudo concretarse.

*“Por la dificultad de conseguir los casos, se truncó un poco el trabajo”*

Atribuciones a la facilidad y/o dificultad de la tesis

En esta categoría, los participantes atribuyeron sus resultados a la dificultad o facilidad que percibían en las tareas de tesis realizadas en ambos seminarios. Cabe

señalar que, dentro de las atribuciones a la facilidad de la tesis, fueron menos los participantes que reportaron éxito (26%), en comparación a quienes refirieron dificultad en la misma (74%). Las atribuciones halladas se clasificaron según las partes de la tesis. Por ejemplo, algunos de los participantes desaprobados (P8, P10) y uno con resultado aprobatorio (P3) mencionaron que consideraban algunos paradigmas de investigación, como muy difíciles y que ello podría ser motivo de fracaso en la tesis:

P: “Creo que si haces una tesis cualitativa, la parte de resultados y discusión puede ser un poco más densa” (P: 3, social, percepción de dificultad del paradigma de investigación, resultado aprobatorio, atribución de fracaso).

P: “[...] No vayas a hacer un experimento porque es muy complicado” (P: 8, educacional, percepción de dificultad del paradigma de investigación, resultado desaprobatorio, atribución de fracaso).

También, se pudo observar que para algunos participantes (P7, P10, P11) fue más difícil la elaboración de la introducción o marco teórico en el seminario preliminar de tesis; mientras que otros (P1, P12) indicaron que dicho seminario fue la parte más sencilla de la tesis. También hubo participantes (P6, P10) que afirmaron que el seminario de tesis, es decir el análisis de los resultados y la discusión fueron más sencillos. Estos argumentos se recogen en la siguiente viñeta.

P: “A lo que voy es que a todo... a que en la primera parte no tienes que darle sentido a nada porque ya tienes un sentido, ya tienes la meta. Lo único que tienes que hacer es recuperar las cosas que tengan sentido con esa meta, tú no le tienes que dar sentido, sólo tienes que encontrar los puntos de coincidencia, digamos [...]” (P: 11, educacional, facilidad de seminario preliminar, resultado desaprobatorio, atribución de fracaso).

Además de las dificultades en la elaboración de la introducción de la tesis, los participantes manifestaron dificultades con respecto al método (P5, P11), concretamente, en cuanto a la selección de la muestra (P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12). Entre las dificultades se mencionó el difícil acceso a los participantes o la dificultad para establecer contacto con ellos, así como falta de colaboración durante la aplicación (P7). A continuación, algunas viñetas ilustrativas:

P: “[...] la muestra que estaba tomando sí era difícil. Algunos de los profesores nos dijeron que de hecho no se metan con empresas, y nos contaban los casos de algunas chicas que las empresas les decían que no, en la mitad de la tesis, y ya habían enfocado en algo y luego tenían que hacer todo para enfocar en una nueva población, entonces mejor no se arriesguen. Pero igual como quería esto fui a preguntar, y mi asesor me dijo que depende como hables con la empresa, en realidad sí tuvo razón, o sea depende con quien hables y qué es lo que le propongamos, entonces creo que por ese lado si salió bien” (P9, social, accesibilidad a la muestra, resultado desaprobatorio).

P:” Me pareció más complicada en el sentido de, como te dije, conseguir el lugar en que vas a aplicar, a veces uno puede confiarse en una muestra, pero al final no va, los chicos no colaboran, en mi caso fueron adolescentes ¿no? adolescentes entre 13 y 18 y algunos chicos no colaboran, no entienden los cuestionarios, el cuestionario les resulta aburrido, hay mucha deseabilidad social, no contestan sinceramente y todas esas cosas que pasan en la aplicación ” (P7, clínica, problemas con los participantes, resultado desaprobatorio).

Se podría hipotetizar que el origen de las dificultades mencionadas deviene de la falta de experiencia de los participantes en investigación (Carlino, 2003 y Garcia-Calvo, 2009), además de la brindada durante su formación de pregrado. Carlino (2003) menciona que los estudiantes que pertenecen a grupos de investigación logran mayor éxito en sus trabajos de tesis, debido a la experiencia obtenida. Posteriormente, Torres (2011) coincide al hallar que la falta de vinculación y de experiencia previa en investigación fueron atribuciones fundamentales de fracaso en tesisistas colombianos. Por tanto, se presume que si los estudiantes hubieran participado en más investigaciones durante el pregrado, no hubiesen considerado tan complicadas sus tareas y cursos de tesis y su desempeño en la misma hubiera sido más positivo. Más aún, como reportó P11, las herramientas enseñadas en pregrado podrían haber sido suficientes como base para plantear y desarrollar una investigación sólida y de calidad.

*“El papel de mi asesora, en mi caso, ha sido esencial”*

Atribuciones referidas al asesor de tesis

Esta categoría comprende las atribuciones referidas al rol que desempeñó el asesor durante la elaboración de la tesis. Se puede decir que las atribuciones causales de éxito vinculadas con el asesor de tesis fueron realizadas por el 78% de los participantes, a diferencia de las atribuciones de fracaso reportadas por el 22% de los participantes que atribuyeron sus resultados al asesor de la tesis.

La información proporcionada por los participantes sobre los asesores de tesis, se organizó en tres categorías: estilo personal, rol orientador y experiencia como asesor. En la tabla 7, se muestra la distribución de los participantes en cada una de ellas.

Tabla 7

*Atribuciones de éxito y fracaso al asesor de tesis, según resultados de los participantes*

Atribuciones referidas al asesor	Éxito		Fracaso	
	Aprobatorio	Desaprobatorio	Aprobatorio	Desaprobatorio
Estilo personal	P1, P2, P3, P4, P5, P6	P7, P8, P10, P12	P3, P5	P8, P10, P12
Rol orientador	P1, P2, P3, P4, P5, P6	P7, P8, P9, P10, P11, P12	-	-
Experiencia	P1, P2, P4	P7, P8, P11	P1, P2	P7

Las características del asesor agrupadas en la categoría titulada *estilo personal* comprenden, el papel motivador (P2, P3, P4, P6, P8, P10), el nivel de exigencia (P2, P5, P6, P10), su personalidad (P1, P3, P6) y estilo de trabajo (P1, P3), así como su grado de

motivación con la tesis asesorada (P3, P6, P12). En cuanto al nivel de exigencia, los tesisistas pusieron énfasis en aspectos como la meticulosidad para corregir la tesis (P2, P5, P7) y el cumplimiento en la entrega de avances (P3, P11). También, destacaron dos problemas relevantes con respecto al asesor. El primero se refiere al poco tiempo disponible para las asesorías y la manera del asesor al organizarlas, debido a otras ocupaciones académicas (P5, P8), lo que fue reportado tanto por alumnos con resultados aprobatorios como desaprobatorios. El segundo, implica que el asesor intenta imponer sus ideas en los trabajos de tesis de sus asesorados, aspecto con el que vinculan sus atribuciones de fracaso participantes con resultados aprobatorios (P3) o desaprobatorios (P12). A continuación algunas viñetas ilustrativas.

P: “En algún momento mi primera asesora hacia el final del ciclo pasado, en bastantes momentos, como te digo llega un momento en el que me quedé y ella pues de hecho siempre tuvo ese papel de decir: “no, pero mira, que la tesis es importante, el tema de la tesis es importante para esto, para lo otro, lo podemos hacer así, lo podemos hacer así, este... ya falta poquito” que se yo. Este... sí, sí tuvo un papel bien importante en ese sentido” (P: 10, clínica, asesor motivador, resultado desaprobatorio).

P: “Por eso, no te miento, mi marco teórico tiene como 6 revisiones, mi metodología también. O sea, al final a pesar de todo lo que pasó tiene como 5 versiones de revisión ¿no? Entonces, igual yo las tengo todo archivadas y revisó, o sea es la parte obsesiva que a veces uno tiene (risas) y reviso a ver si todo está adecuadamente, mi redacción igual y en resultados y discusión que también tienen sus versiones” (P: 5, educacional, exigencia del asesor, resultado aprobatorio).

P: “Entonces aprendí a hacer eso, no medir mis tiempos con lo que los otros avanzaban sino lo que yo avanzaba con mi asesor, o sea, mi asesor también se volvió un poco más exigente en cuanto a tiempos porque los cumplía” (P: 3, social, exigencia de asesor según capacidades del asesorado, resultado aprobatorio).

P: “Por eso dije que me acostumbré a su temperamento y a su forma porque también es bastante cruda. Porque decía: “no pues, no, no tiene la calidad”. Entonces, en realidad, me he ajustado a ella” (P: 1, clínica, habituación a la personalidad del asesor, atribución de éxito, resultado aprobatorio).

P: Influyó un poco [en mi desempeño en la tesis], porque a él le gustaba el tema porque ya está formando este grupo de política, pero, entre comillas, me los supo vender, y calzó con lo que yo quería, que era hacer un cualitativo sobre el problema de la discriminación y con el tema de estereotipos y prejuicios. Entonces, en ese sentido fue como que un buen vendedor” (P: 6, social, asesor motivado por el tema, atribución de éxito, resultado aprobatorio).

P: Entre esa actitud yo creo que mi asesor se desmotivó mucho en mi caso particular eh... y a veces no me contestaba los correos, tenía que ir directamente a hablar con él... a ver si me atendía, a ver si tenía espacio en su agenda, porque no me contestaba los correos eh... bueno y eso, básicamente. Eso principalmente en [...] en mi segundo seminario (P: 12, social, desmotivación del asesor, atribución de fracaso, resultado desaprobatorio).

P: “Eso sí admito, una de las cosas que no me gusta de mi asesora es que, como tiene tantas cosas que hacer, no hay mucha... mucho tiempo que pueda dedicarle” (P: 8, educacional, falta de tiempo del asesor, atribución de fracaso, resultado desaprobatorio).

P: Otros casos [de dificultad] puede ser como he escuchado porque las tesis no las sienten suyas, sino que es la tesis que el asesor quería que ellos hicieran [...] (P12, social, experiencias de otros sobre apoderamiento de tesis, resultado desaprobatorio, atribución de fracaso).

La segunda categoría de atribución causal referida al asesor de tesis se ha denominado *rol orientador*, pues comprende las razones relativas a la orientación y

apoyo permanente brindado a lo largo de la elaboración de tesis. Varios participantes atribuyeron su éxito, tanto en resultados aprobatorios (P2, P3, P6) como desaprobatorios (P7), a la disposición para ayudar que mostraron sus asesores. A continuación se ejemplifican algunos casos.

P: Creo que por otro lado era su capacidad de organizarse él mismo también porque... y ser bien realista ¿no? Creo que esa fue una de las cosas que... por ejemplo me decía “este tema va a salir en 3 años, porque este tema requiere mucho tiempo” y como que eso me hizo ver que tenía que delimitar bien el tema, saber que ese tema es psicológico y no es una tesis de educación. Creo que todo eso y hacer sus tablitas que nos permitiera a nosotros organizar la información, ayudó mucho (P2, educacional, asesor orientador, resultado aprobatorio, atribución de éxito).

P: “En verdad lo recibí muy bien porque... estaba desesperado, faltaba un mes para la exposición y no tenía nada y ella me dio esa opción y yo dije “ya pues”. En ese sentido también me hizo sentir un poco de optimismo porque me dijo “no necesitas tanta muestra porque es un diseño cuasi experimental, consíguete 7 de cada grupo de experimental 1 y de experimental, de 4 o 6 colegios y ya” Y eso fue lo que hice, al final. O sea, el cambio en ese sentido, al último momento, si bien hubiera sido triste en otro momento o al principio de ciclo, tal vez, en ese momento no lo fue porque fue más una salida que me está dando mi asesora” (P8, educacional, asesor orientador, resultado desaprobatorio, atribución de éxito).

P: “[...] siempre habían momentos en los que [nuestro asesor] nos daba “holding”, habían momentos bien duros, pero otros nos felicitaba por nuestro trabajo, nos decía que estaba feo, pero siempre sentías que estaba ahí, o sea no te sentías corto... o sea siempre, tu sabías que podías contar con él (P2, educacional, disposición a ayudar del asesor).

No obstante, también se identificaron problemas relacionados con el rol orientador, como la falta de comunicación entre el asesor y dificultades en la coordinación de las asesorías de tesis. Este caso fue reportado como una atribución al fracaso por una participante de psicología clínica (P10):

P: “Lo que pasa es que este... mi tesis es cualitativa y nada más tengo que llevar 4 casos [...]. Y hubo un tema de comunicación creo también, o sea... mi asesora entendió y me transmitió que era posible que yo hiciera la mitad de la muestra durante el ciclo y a otra mitad en los primeros meses del año ya para la sustentación. Entonces, nos confiamos un poco de eso y al final me enfoqué en esos 2 casos que tenía y ya no hice... ya no busqué los otros 2, y ya para casi al final nos dijeron que no, que tenía que tener los 4 para aprobar. Porque estaban como que evaluando como que otros casos, otros chicos que estaban en la misma y a uno ya le habían dicho: “no, sabes qué... si no completas la muestra, no apruebas”. Entonces como que dijeron por qué a él sí y a ti no [...] (P10, clínica, dificultades en la coordinación de tesis, resultado desaprobatorio, atribución de fracaso).

La tercera categoría de atribuciones causales al asesor se ha rotulado *nivel de experiencia como asesor*. Aquí se consideran la capacidad de toma de decisiones del asesor, el dominio del tema de la tesis o su experiencia en el mismo. Al respecto, varios participantes con resultados aprobatorios (P2, P3, P4, P6) y algunos tesisistas desaprobados (P9, P10, P11) consideraron haber tenido éxito cuando su asesor era estratégico, es decir, cuando era capaz de tomar decisiones que permitían que ellos, como asesorados, incluyeran mejoras en el proceso de elaboración de tesis (Monereo, 2002). Si bien el dominio del tema de tesis y la experiencia laboral del asesor fueron señalados por los tesisistas como una influencia positiva en el desarrollo de sus tesis (P1,

P7, P11), su falta de experiencia como asesor fue atribuida como causa de fracaso (P1, P2, P11). Seguidamente, algunas viñetas ilustrativas.

P: Ahora, en el segundo seminario mis tareas son distintas, ¿no?, porque la modalidad ha cambiado por la situación en la que estoy, mi asesora lo que ha hecho es plantearme tareas bastante específicas. De verdad que he estado perdiendo bastante tiempo, un mes tratando de adaptar el marco teórico y ni siquiera lo he hecho, no he podido hacerlo y ahora en lo que estamos trabajando es en tareas claves como algunas secciones del marco, en algunas correcciones en el formato, en tareas claves sobre procesar la data, las primeras tareas han sido transcribir las entrevistas. Ahora estoy haciendo, mi tarea principal es una matriz bien grande con el cruce de participantes, tareas, y aspectos que he evaluado, teóricos, para poder usar la data que tengo, ahorita estoy en esto, la siguiente tarea probablemente sea redactar los resultados poco a poco, ¿no?, con revisiones así, dos veces por semana, y finalmente hacer la discusión para terminarla (P: 11, educacional, asesor estratégico, atribución de éxito, resultado desaprobatorio).

P: [...] el papel de mi asesora en mi caso ha sido esencial. Primero porque no hay otra profesora, no hay otro psicólogo, psicóloga en el departamento, que entienda más sobre el tema que ella. Entonces en ese sentido ella ha sido, su papel ha sido importante para que yo pueda hacer ese tipo de tesis, porque si no hubiera un docente o un psicólogo en el departamento que sepa eso yo no me hubiera aventurado a hacer un tema tan complejo como ese, o a un autor tan complejo como el que he elegido. Entonces gracias a que ella está ahí, he podido hacerlo (P: 11, educacional, dominio del asesor en el tema, atribución de éxito, resultado desaprobatorio).

P: [...] mi asesor, no manejaba mucho la parte teórica, porque no conoce mucho mi tema, a pesar de que me daba muy buenas recomendaciones... pero no sentía que quizás, supiera suficiente sobre el tema porque era el asistente de un profesor (P1, falta de experiencia del asesor, atribución de fracaso, resultado aprobatorio).

Como se ha mencionado, se atribuyó éxito cuando el asesor estaba dispuesto a apoyar a sus asesorados, era exigente con ellos, tenía experiencia en el tema de tesis del alumno, estaba motivado por dicha tesis, así como cuando su estilo personal era compatible con el del tesista y cumplía con la función de guiarlo en las distintas partes de la investigación, especialmente, la definición del tema (P2) y/o el método (P8). Esto concordaría con la visión de que el asesor debe contar con el tiempo suficiente tanto para participar en su investigación, como para atender a su asesorado; además de suministrarle información pertinente en las distintas etapas de la tesis y ser experto tanto en investigación como en el tema de tesis del alumno (Rosas et. al, 2006). Sin embargo, las atribuciones de fracaso se dieron cuando el asesor de tesis no cumplía con las características de un asesor de tesis (Sosa-Martínez, 1983; Rosas et. al, 2006), es decir cuando no apoyaba al tesista en la búsqueda de soluciones ni daba soporte al asesorado en situaciones problemáticas (P12), cuando había falta de comunicación entre los asesores y la coordinación del curso de tesis (P10), cuando el tesista percibía inexperiencia en el rol y falta de experticia del asesor en el tema de tesis y en la investigación (P1, 2, P7), cuando el asesor parecía desmotivado por el trabajo de tesis del asesorado (P12) y si el asesor se encontraba muy ocupado por otras

responsabilidades académicas distintas a la de asesorar tesis (P5, P8). Por ende, se puede inferir que las características de un asesor de tesis son fundamentales durante la elaboración la misma, pues constituiría un soporte invaluable para el asesorado durante esta etapa. Por esta razón, cuando los asesores de tesis poseían las características ya mencionadas, las atribuciones fueron de éxito, tanto para resultados aprobatorios, como desaprobatorios. Por el contrario, cuando el asesor no cumplía con los requisitos mencionados en ciertas partes de la tesis, ocasionaba que los participantes con resultados aprobatorios y desaprobatorios atribuyeran fracaso en la misma, además de disgusto y molestia con sus asesores.

*“Las prácticas no me dan mucho tiempo para dedicarle a mi tesis”*

#### Atribuciones externas generales

En esta categoría se han clasificado las atribuciones externas realizadas por los participantes. En general, estos factores externos fueron mencionados por todos los tesisistas, aunque en mayor medida por los que hicieron atribuciones de fracaso (72%), en comparación con los que realizaron atribuciones de éxito (28%), así fueran sus resultados aprobatorios o desaprobatorios. Dichas atribuciones comprenden aspectos como el tiempo percibido para las tareas de tesis, factores asociados al ámbito académico y factores situacionales durante la elaboración de la tesis.

La distribución de los participantes para esta categoría se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 8

*Atribuciones causales de éxito y fracaso referidas a factores externos, según resultados de los participantes*

Atribuciones a factores externos	Éxito		Fracaso	
	Aprobatorio	Desaprobatorio	Aprobatorio	Desaprobatorio
Tiempo para tareas	P1, P2, P6	P10, P12	P1, P2, P4	P7, P10
Ámbito académico	-	-	P3	P8, P9, P10, P12
Situacionales	-	-	P6	P7, P10

Con respecto al tiempo percibido para realizar las diversas tareas de tesis, los participantes que obtuvieron resultados aprobatorios atribuyeron su éxito a su percepción de disponibilidad de tiempo para realizar la tesis. Dicha disponibilidad podía tener varias razones. Una de ellas fue referida por tesisistas de la mención clínica quienes señalaron que tuvieron más tiempo para elaborar la tesis debido a que desaprobaron el

seminario preliminar de tesis (P1, P4). El otro caso se refiere a participantes con resultados aprobatorios (P6) y desaprobatorios (P10) que mencionan mayor disponibilidad de tiempo para la tesis pues no estaban laborando en un empleo de manera permanente. A continuación unas citas como ejemplo de ello.

P: “Y a la par, aproveché este seminario preliminar para pulir un par de cosas y apliqué. Es como que he ido al mismo ritmo que mis compañeros, pero en otro seminario, un ciclo menos” (P: 1, clínica, tiempo por desaprobar preliminar, resultado aprobatorio).

P: “En el seminario de tesis el tema de [mi trabajo] ya estaba cerrado, entonces como que ya [tenía más tiempo] (P6, social, disponibilidad de tiempo por falta de trabajo, resultado aprobatorio).

P: “Para el [seminario] preliminar, ya no estaba trabajando. O sea en un trabajo formal, así. Hacía cosas independientes. O sea, como que mis amigos me pasaban la voz para hacer, no sé... análisis de cosas de mercado, entrevistas, cosas así. Entonces, no me quitaba mucho tiempo” (P10, clínica, disponibilidad de tiempo por falta de trabajo, resultado desaprobatorio).

La categoría sobre factores académicos abarca atribuciones concernientes a dos aspectos principales: la carga académica que significa cursar los seminarios de tesis junto con la práctica pre profesional, y desarticulación percibida entre los aprendizajes realizados a lo largo de la carrera y lo requerido por los seminarios de tesis. Para la mayor parte de participantes desaprobados (P8, P9, P10, P12), aunque también fue mencionado por un tesista con resultado aprobatorio (P3), la carga académica de ambos cursos, en un mismo semestre, resulta excesiva para lograr las metas propuestas, especialmente por el poco tiempo disponible que deja el trabajo de la práctica pre profesional. Por su parte, la atribución sobre la desarticulación entre los aprendizajes en la carrera y las demandas de la tesis, fue reportada por algunos participantes con resultados aprobatorios (P1, P6), y otros con resultados desaprobatorios (P9, P11). Lo anterior se ilustra con las siguientes viñetas:

P: “Las prácticas no me dan mucho tiempo para dedicarle a mi tesis y viceversa. Tengo que estar poniéndole más atención a uno que a otro, cosa que disminuye un poquito... o sea no puedo hacer muy bien las dos cosas a la vez, tengo que dedicarme bien a uno. He ahí el problema” (P8, educacional, falta de tiempo por cursar práctica pre profesional y seminario de tesis a la vez, resultado desaprobatorio).

P: “[...] es el hecho de que [los profesores] enfrentan a los alumnos, a los estudiantes, con una investigación que implica el hecho de que eso va a ser su título, eso es el último examen que tienen que dar, o sea, así lo veo yo. A los alumnos se les da esas situaciones: tienes que hacer una investigación porque ese es tu último examen, y encima te dejan solo. [...] Por eso, ese tipo de visión, de parámetros que se le ponen a la investigación científica yo pienso que dañan o no forman en ningún sentido apropiado, a menos que los asesores sea buenos y los alumnos vayan con su motivación ya bien sedimentada, bien consistente, pero por lo general, lo que yo he podido ver en mi experiencia, veo que en psicología educacional los alumnos están bien motivados, porque tenemos buenos profesores con respecto a lo que es la ciencia, lo que es investigar, ¿no?, pero en bastantes rubros de la psicología social, de la psicología clínica, los alumnos están pero en la calle, por eso las tesis de psicología educacional creo que tienen más nivel en general, ¿no?, y eso es lo que yo creo” (P11, educacional, desvinculación entre especialidad y tesis, resultado desaprobatorio).

En la categoría correspondiente a los factores situacionales, la principal

atribución realizada por los tesisistas fue el cansancio. Dicho cansancio para algunos era físico (P1, P7, P10), para otros emocional (P1, P7) y para uno, laboral (P10). El cansancio denominado emocional sólo fue reportado por los tesisistas de la mención clínica, quienes afirmaron que su labor en la práctica pre profesional les generaba agotamiento emocional debido a las situaciones problemáticas que debían enfrentar con las personas que atendían. A continuación, unas citas típicas.

P: “Y hasta ahora se me complica [hacer las tareas de tesis] porque cada vez, o sea, cada vez como que mi tiempo se ocupa más con el trabajo. En el colegio, por ejemplo, estoy hasta las 3:30 y en las tardes voy a un consultorio, como te digo, que queda pucha en La Molina, Surco, San Isidro y como que estoy encima viajando por todo Lima y entonces como que este... una por falta de tiempo y un poco por cansancio ¿no?” (P10, clínica, cansancio físico, atribución de fracaso, resultado desaprobatorio).

P: “Bueno, lo que ocurre es que en mi centro de prácticas yo trabajaba bastante con lo que es abandono en niños y adolescentes. Entonces las experiencias a las que día a día me enfrentaba eran: abuso sexual, este... incesto, prostitución. Entonces, eran cosas como que se quedaban rumiando en mi cabeza. Daban vueltas y vueltas. No podía hilar bien, no podía como que armar, entamar mis ideas, no las podía articular. Me sentía muy cansada y como que también sentía como que tenía que entregar algún avance y no daba, me dormía” (P1, clínica, cansancio emocional, atribución de fracaso, resultado aprobatorio).

En cuanto a los resultados referentes a los factores de tiempo, se infiere que pueden ser equiparados a una razón manifestada por Carlino (2003), quien señaló que una variable de dificultad en alumnos tesisistas de pregrado es la falta de tiempo total o parcial dedicado, es decir, hace referencia al tiempo de calidad que los tesisistas invierten en la elaboración de sus tesis. Sin embargo, los participantes de este estudio evidenciaron disponibilidad de tiempo ocasionada por factores de causalidad externa, como la finalización de un trabajo. Las prácticas pre profesionales pueden equipararse a un trabajo común, el cual fue reportado por la P10 como prioritario. Además, Torres (2011) encontró que la falta de asignación de tiempo constituyó una atribución causal de fracaso en tesisistas de postgrado. Por tanto, se podría afirmar que, aunque en todos los casos se atribuya el fracaso a la falta de tiempo en sí misma, se podría inferir que el problema real se encontraría en la manera en cómo los participantes asignan y distribuyen sus tiempos, así como también a sus propias decisiones y prioridades.

En lo referente a los factores académicos, los participantes (P3, P8, P9, P10, P12) manifestaron que las prácticas no cumplían ni otorgaban los tiempos establecidos a los alumnos para que puedan realizar sus tesis. Sin embargo, dicha atribución está referida a la elección del participante entre una u otra tarea, otorgándole prioridad a la práctica pre profesional y considerándola una causa percibida para el fracaso en la elaboración de tesis. Todo ello, podría ocasionar una ausencia de responsabilidad del alumno con su tesis, debido a que los factores atribuidos, tanto en casos de éxito como

de fracaso, no se encontrarían bajo su jurisdicción. También, la dificultad para el planteamiento del tema de investigación, fue reportada como de dificultad para la P1. Ello coincide con lo hallado por Orna y Stevens (2000), quienes sugirieron que los estudiantes que se inician en investigación poseen gran dificultad para orientar el inicio de sus proyectos, por lo cual le dedican mayor tiempo. Si las dudas en esta parte no llegaran a resolverse a tiempo, ocasionaría insatisfacción con el resultado. Esto podría explicar una de las razones por las que se reportaron la experiencia de éxito en el seminario de tesis después de la desaprobación del curso de seminario preliminar en la especialidad de psicología clínica (P1, P4). Los factores académicos constituyeron, en su totalidad, atribuciones de fracaso (Ver Tabla 8). Por esta razón, podría considerarse conceder más semestres para la elaboración de tesis en psicología y así otorgar mayor tiempo al planteamiento del tema de investigación.

En cuanto a los factores situacionales, la literatura no ha ahondado en explicar el cansancio como una atribución externa en situaciones de tesis, pero sí coincide con lo encontrado por Yudish y Akamatsu (1991; en Rosas et al., 2006), quienes afirmaron que los estudiantes de psicología clínica sienten cansancio por las distintas situaciones que los afectan cognitivamente y afectivamente y que deben experimentar en el campo laboral, lo que puede conducir a conductas de postergación. Ello se evidenció en los participantes de psicología clínica del presente estudio. Asimismo, el cansancio se consideró como una causa de éxito o fracaso a raíz del trabajo, el deporte, entre otros, ya que estaba asociada a estos factores.

*“No la sufrí con la tesis porque me gustaba”*

Atribuciones referentes al rol del tesista

Las atribuciones en este acápite se refieren al gusto o disfrute del tesista por distintas partes de una investigación, sus intereses y su nivel de valoración sobre la elaboración de tesis. De manera general, los participantes que atribuyeron sus resultados al rol del tesista reportaron, en su mayoría, éxito (79%) y, en menor medida, fracaso (21%)

En la tabla 9 se muestra la distribución de los participantes con relación a sus atribuciones de éxito y fracaso, y los resultados obtenidos con la tesis.

Tabla 9

*Atribuciones causales de éxito y fracaso referentes al rol del tesista, según resultados de los participantes*

Rol del tesista	Éxito		Fracaso	
	Aprobatorio	Desaprobatorio	Aprobatorio	Desaprobatorio
Gusto/Disfrute	P1, P2, P3, P4	P7, P8	-	-
Interés		P1, P2, P4, P5, P6	P7, P9, P10, P11, P12	-
Nivel de valoración	-	-	-	P7, P10, P11, P12

En primer lugar, un grupo de participantes con resultados aprobatorios atribuyó éxito en la tesis por el gusto y disfrute al elaborar partes de su tesis (Ver Tabla 9), específicamente, la parte de resultados (P1, P2, P4) y otro participante con resultado desaprobatorio manifestó éxito debido a su gusto por el seminario preliminar de tesis (P8):

P: “Pero en general y de manera global, no la sufrí con la tesis, me gustaba...” (P3, social, disfrute de la tesis, atribución de éxito)

P: “Considero que mi primer ciclo de tesis fue mucho mejor que el segundo. Me gustó más, por así decirlo” (P8, educacional, gusto por la tesis, atribución de éxito).

P: O sea yo, realmente, en el momento en que acabé de hacer mi marco teórico y mi metodología, [...] fue el momento en que yo realmente disfruté de mi tesis ¿no? En el momento en que empecé a hacer los contactos, a entrevistar, hasta en transcribir que es algo horrible, hasta en eso lo disfrutaba porque realmente lo que yo encontraba mientras iba transcribiendo realmente me impresionaba. Entonces, esa segunda [...] a mí me pareció lo mejor de mi tesis (P4, clínica, disfrute de la parte de resultados).

También, a otros participantes con resultados aprobatorios (P5) y desaprobatorios (P9) les gustaba buscar información, por lo que atribuían éxito en esta tarea:

P: “Este [me fue]... bien, o sea en preliminar, creo que pude revisar este... a fondo la literatura, es un tema que me gustó porque se trataba de revisar y revisar” (P5, educacional, gusto por revisar información, resultado aprobatorio, atribución de éxito).

En cuanto a la categoría de interés (Ver Tabla 9), la mayor parte de los participantes con resultados aprobatorios (P1, P2, P4, P5, P6) y desaprobatorios (P7, P9, P10, P11, P12) aludieron que es muy importante estar interesados en el tema de la tesis para obtener éxito en la misma.

P: “tienes que tener también interés por el tema en sí, eso es muy importante, que tengas curiosidad acerca de eso para poder indagar más y con mayor profundidad” (P1, clínica, interés en el tema, resultado aprobatorio, atribución de éxito).

El interés en la tesis reportado por los participantes con resultados aprobatorios y desaprobatorios posee distintas procedencias: la práctica pre profesional reportada por la mayoría de participantes (P1, P2, P7, P9, P10, P11), el interés por fenómenos sociales (P2, P6, P7, P9), el interés en la investigación (P3, P11, P12), el interés por entender el

tema de la tesis (P1, P5) y el interés por aprender (P2, P11). Esta última categoría se halló sólo en participantes de psicología educacional, debido a que, por la naturaleza de su carrera, probablemente, se encuentren más familiarizados con información relacionada a la importancia del aprendizaje en tareas académicas. A continuación, se presentarán viñetas ilustrativas:

P: “Lo llegué a elegir [el tema] porque desde el colegio siempre he tenido una visión un poco social de ayuda hacia grupos ¿no? como chicos en abandono, niños pobres, ancianos, personas invidentes; hasta ahora ¿no? Estuve en voluntariados, He estado siempre metido en estas cosas y justamente mi práctica del 2011 en junio, ingresé [...] a hogares para niños abandonados, como orfanatos. Entonces, se vincula un montón con mis aspiraciones este... y... junte un tema de Psicología de la Salud que me interesa, como bienestar psicológico y bueno, por la etapa el desarrollo de la autoeficacia es muy importante ¿no? O sea, con la ayuda de mi asesora de ese entonces definimos bien el tema y no tardamos más de una semana en darle vuelta y elegí ese tema. Y de hecho que tener la práctica, o sea la institución donde podía aplicar fue eh... como que más tentador para elegir ese tema” (P7, clínica, interés en el tema por práctica pre profesional, interés por fenómenos sociales, resultado desaprobatario).

P: “Sí, o sea, como que tenía interés en el psicólogo en empresa, no sabía mucho qué papel, tomaba pero sí me interesaba que podía hacer la psicología en la empresa para mejorar la calidad de vida de las personas que están ahí” (P9, social, interés por área laboral, resultado desaprobatario).

P: “Claro, porque lo que yo quería era probar si en verdad, o sea, hay tantas cosas que se hablan del aprendizaje colaborativo, beneficios y todo, [...] o sea, yo quería saber, en verdad funciona esto o no funciona, y ya ok, y si funciona, cómo se evalúa, porque te habla de las notas, una persona que trabaja con un grupo supuestamente va a tener mejores notas que el que trabaja de manera individual, pero no necesariamente significa que todos los del grupo han trabajado en conjunto” (P5, educacional, interés en entender el tema, resultado aprobatorio).

Otra categoría perteneciente al rol del tesista se denomina falta de valoración en la elaboración de la tesis, la cual se evidenció en la mayor parte de participantes con resultados desaprobatarios (Ver Tabla 9) por diversas razones. En primer lugar, ellos atribuyeron su fracaso porque manifestaron haber priorizado otras actividades además de la tesis, como actividades deportivas (P7), familiares (P7) o laborales (P10) incluyendo la práctica pre profesional (P11, P12). Para esta última, se evidenció una situación de incertidumbre del participante que reportó esta idea, pues no sabía a qué actividad otorgar mayor tiempo. Como resultado, escogió dar prioridad a la práctica por considerarla muy absorbente de tiempo:

P: “Eh... [En la tesis me fue] regular diría yo porque este... yo tuve todas las ganas y el deseo por el tema por hacer la investigación, pero se cruzaba, nuevamente con temas personales. Mi mamá es una persona mayor que hay que estar cuidándola, chequeándola, dándole tiempo ¿no? Eh... el deporte también que me quitaba algunas horas. Me di con la sorpresa... no sorpresa, creo que es algo normal para todos, que el trabajo te exige muchas horas y a veces tienes que llevar informes a casa. En mi chamba tenía que hacer informes psicológicos para todos los 100 niños de la institución. Entonces, habían cronogramas, ya estaba repartido, pero igual iba a casa con tareas, mas darme el tiempo para investigar ¿no? hacía que mis informes y avances se demorasen un poco. Con lo que debía entregarlos el lunes, terminaba corriendo el domingo a la noche y hacía avances así ¿no? O en otros casos tenía que pedir una fecha extra ¿no?” (P7, clínica, priorización de otras actividades, priorización de la práctica pre profesional, atribución de fracaso, resultado desaprobatario)

P: “En algunos casos, cuando las tareas que me dejaban [en el seminario de tesis] eran relativamente

largas, eran de dos semanas. El tema es que yo eh... dado que estaba muy metido en mi práctica pre profesional, que era además... no solo que yo estaba muy metido, sino que es una práctica muy absorbente, eh... me atrasaba en lo que tenía que entregar o presentaba a medias o no presentaba en absoluto, me disculpaba, pasaba a la asesoría de la siguiente semana o a la subsiguiente..." (P12, social, priorización de práctica pre profesional, atribución de fracaso, resultado desaprobatorio).

Tanto el interés, el disfrute/ gusto y la valoración de determinadas tareas en la tesis coinciden con algunas de las características que un tesista debe poseer (Sosa-Martínez, 1983).

Deci y Ryan (1985) afirman que los individuos comprometen sus intereses propios y ejercitan sus capacidades personales para buscar y dominar desafíos máximos, lo cual se ha observado en los resultados encontrados, tanto en situaciones de éxito como de fracaso. Por tanto, se podría inferir que los factores internos descritos influyen de manera decisiva, tanto positiva y negativamente, en diversas tareas de tesis.

*"Siempre está esto de que ""mañana no tengo nada que hacer, ya lo hago mañana""*

Atribuciones sobre características personales

Además de las atribuciones a la habilidad, al manejo de recursos y las referidas al rol del tesista, las atribuciones causales referidas a las características personales de los participantes fueron, en su mayoría, al fracaso (86%) sobre todo por tesistas con resultados desaprobatorios y, en menor medida, al éxito (14%). Específicamente, se encontraron atribuciones de causalidad interna, que influyeron en la elaboración de la tesis de los participantes, como las relativas a las características personales, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 10

*Atribuciones causales referidas a las características personales de los tesistas, según resultados de los participantes*

Características personales	Éxito		Fracaso	
	Aprobatorio	Desaprobatorio	Aprobatorio	Desaprobatorio
Procrastinación				P9, P11, P12
Autoeficacia	P5	-	-	P8, P11, P12

Dentro de este tema, algunos de los participantes con resultados desaprobatorios (P9, P11, P12) atribuyen su fracaso a aspectos relacionados con la procrastinación, considerada como un comportamiento de evitación relacionado tanto con las consecuencias del entorno, como con los resultados esperados por el individuo, quien decide aplazar una tarea específica por considerar que no le generará placer o que le

parecerá tediosa y/o aburrida. Ello puede motivar la realización de la actividad o puede constituir un obstáculo que ocasione la pérdida de la motivación al ejecutar la tarea. Entonces, el individuo se encontraría en un conflicto al percibir poco atractiva la acción de la tarea y la recompensa por su ejecución como lejana, dando como resultado la evitación de la tarea (Sánchez, 2010). A continuación, se presentarán unas viñetas que ilustren la categoría ya mencionada:

P: “Ah... creo que mi pico de desempeño se dio cuando ya no estaba trabajando, ese fue mi pico de desempeño. Eh... por qué, porque tenía más tiempo, me pude concentrar más, únicamente en la tesis ah... aunque también tenía más distractores... porque siempre está esto de que “ah, tengo tiempo” o “ah, mañana no tengo nada que hacer y lo hago mañana”. Eh... ese siempre es un enemigo mortal de las responsabilidades, entonces por ahí que era molesto. Pero, definitivamente, mi pico de desempeño fue ese” (P12, social, procrastinación, atribución de fracaso, resultado desaprobatorio).

P: “Claro, ¿cómo creo que me ha ido?, cada vez peor. Nunca he cumplido bien con las fechas, [...] he intentado atrasar la presentación de los productos cada vez que he podido, como te comentaba siempre he hecho las cosas a última hora... mmm... en ese sentido creo que me ha ido bastante mal, ¿no?” (P11, educacional, procrastinación, atribución de fracaso, resultado desaprobatorio).

Por último, la totalidad de participantes con resultados desaprobatorios pertenecientes a la especialidad de psicología educacional (P8, P11) y otro de social con los mismos resultados (P12) evidenciaron que sus percepciones de autoeficacia, es decir de *”los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”* (Bandura, 1987 p.416) eran bajas y que pudieron ser un factor interno determinante para atribuir su desempeño en la elaboración de tesis. Asimismo, otro participante de psicología educacional percibía una alta autoeficacia, lo cual fue reportado como causa de éxito:

P: Entonces, en parte yo sí siento que hay cosas que yo me propongo y sí siento que soy capaz de realizar, eso también ayudó bastante” (P5, educacional, autoeficacia percibida alta, atribución de fracaso, resultado aprobatorio).

P: “Creo que todo este proceso inicial [no haber definido su identidad como ciudadana ayacuchana y darse cuenta de que no conocía mucho sobre su ciudad de origen] afectó bastante mi autoeficacia y a veces sentía que no podía, la creencia de quizás no tenía las suficientes herramientas y eso fue un problemas desde estudios generales...” (P2, educacional, autoeficacia percibida baja, resultado aprobatorio)

P: “Es una característica mía como estudiante creo, eh, no es la primera vez que me pasaba en seminario, tampoco es la última vez que voy a ser, que voy a desempeñarme de esa manera, ¿no?, en general siempre he sido un alumno bastante... o sea, poco regulado, desordenado, impuntual, mmm... prefiero, por ejemplo en el caso de armar mi marco, he preferido dejar dos meses y medio de no hacer nada para poder leer y entender bien el tema de mi tesis, ¿no?, entender a la profundidad requerida para hacer ese tipo de investigación” ( P11, educacional, baja autoeficacia percibida, resultado desaprobatorio).

En cuanto a la atribución referente a la procrastinación, Balkis y Duru (2007; en Sánchez, 2010) concuerdan con lo hallado en la presente investigación, pues se puede inferir que el P12 ejemplifica una secuencia de comportamientos de aplazamiento, la

cual, según los autores, pertenece a una dimensión de la procrastinación. Esto se debe a que el tesista reportó postergar sus tareas debido a que contaba con tiempo disponible para realizarla tras haber desaprobado el seminario de tesis. En el segundo caso, el participante evidenció un comportamiento de afrontamiento deficiente tras la procrastinación, pues manifestó realizar a destiempo sus tareas de tesis y reportó malos resultados.

Por otro lado, para Bandura (1997) una alta autoeficacia percibida aumenta el logro de metas, reduce el estrés y genera menor vulnerabilidad a la depresión, por lo cual, las creencias de autoeficacia intervienen de manera directa en los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas. En el caso presentado de alta autoeficacia percibida, el P5 manifestó bienestar durante la elaboración de su tesis, pues se evidencia que cree fehacientemente en que logrará la meta que se propuso y se percibe su motivación para realizar dicha tarea. En cambio, un nivel bajo de autoeficacia percibida podría generar dependencia al control del agente que lo produce a través de los otros. Ello ocasionaría una reducción de las oportunidades de perfeccionar las habilidades personales que son necesarias para actuar de manera eficaz. Alcalde, (1998; en Terry, 2008). Esto último se observó en los participantes que denotaron poseer una autoeficacia percibida baja, ya que se evidenciaron sentimientos de incapacidad para ejecutar la tarea de tesis, ya sea por cuestiones personales, como en el primer caso, o por un estilo de desempeño aprehendido en el ámbito académico, como en el segundo caso.

***“Las desventajas fueron los factores externos que uno no puede controlar”***

#### **Dimensiones de la atribución causal**

En la tabla 11 se puede observar la distribución de las dimensiones de la atribución causal percibidas en las atribuciones manifestadas por los participantes. Estas dimensiones de la atribución causal coinciden, en su mayoría, con las propuestas por Weiner (1985). Cabe resaltar que no se encontraron diferencias en las dimensiones causales, según resultados aprobatorios o desaprobatorios. Sin embargo, se encontraron ciertas diferencias cuando se reportó el éxito o el fracaso.

Tabla 11

*Distribución de las dimensiones de la atribución causal de los participantes*

Atribución causal	Causalidad		Estabilidad		Controlabilidad	
	Interna	Externa	Estable	Inestable	Controlable	Incontrolable
Habilidad	X		X			X
Manejo de recursos	X		X	X	X	
Facilidad/Dificultad de la tarea		X	X	X		X
Asesor de tesis		X	X	X		X
Factores externos generales		X	X	X		X
Rol del tesista	X		X		X	
Características personales	X		X			X

En primer lugar, las atribuciones de habilidad y de características personales señaladas por los participantes son de causalidad interna, estable e incontrolable porque los tesistas las reportan como propias y permanentes a lo largo del tiempo, es decir, que no se distingue una posibilidad de cambio sobre estas y constituyen causas que se perciben fuera de la voluntad y el control del individuo, tanto en casos de éxito como de fracaso. Asimismo, la habilidad fue reportada, en su mayoría, como una causa interna de fracaso (Obando, 2009). En lo que respecta a las características personales, la literatura no ha explicado las razones por las cuales todas las características descritas con anterioridad pueden ser consideradas atribuciones causales de éxito y fracaso en el contexto de tesis de pregrado.

En cuanto a las atribuciones de éxito y fracaso, a las que se ha hecho referencia en el manejo de recursos, coinciden con lo propuesto por Weiner (1985) sobre las dimensiones de las atribuciones causales al esfuerzo. En este caso, el esfuerzo, la dedicación y la organización de tiempo fueron percibidos como de causalidad interna, inestable y controlable porque, aunque las acciones se mantuvieron durante todo el proceso de elaboración de tesis, los mismos participantes indicaron que iban modificando sus recursos de tiempo y esfuerzo, según las tareas de tesis, los cuales

consideraban necesarios para cumplir sus objetivos. Sin embargo, los recursos eran percibidos como estables e inherentes a sí mismos.

El rol del tesista es considerado de índole interno, estable y controlable, ya que los participantes reportaron que sus acciones y actividades durante la tesis eran controladas y manipuladas por ellos mismos y que habían permanecido desde sus estudios de pregrado. Más aún, ellos evidenciaban que su gusto, interés y valoración de la tesis provenía de ellos mismos y de sus experiencias pasadas en tareas similares, lo cual, probablemente, ayudó a forjar sus juicios e ideas acerca del trabajo de investigación que desempeñaron (Ryan & Deci, 1985).

Por último, las atribuciones de facilidad o dificultad de las tareas de tesis, las referidas al rol del asesor y a los factores externos generales se perciben como externos e incontrolables. Sin embargo, varían en la percepción de estabilidad, según el resultado de éxito o fracaso. En el caso de la atribución de facilidad o dificultad, las atribuciones se reportan como estables en el momento del suceso problemático que se considere negativo para los resultados de tesis del participante (por ejemplo, al acercarse a la muestra), es decir, cuando se trata de una atribución de fracaso. No obstante, la estabilidad se percibe presente durante toda la elaboración de tesis, pues las atribuciones correspondían a una parte específica de la tesis. Por tanto, la facilidad y/o dificultad de la tesis se consideran inestables e incontrolables por los participantes que la reportan (P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12). Por otra parte, en atribuciones de éxito relacionadas a los seminarios de tesis o a los paradigmas de investigación, las causas se mantienen estables durante todo el proceso de la tesis (Wiener, 1986). Esto podría deberse a que el resultado se percibe como positivo, lo cual resulta adaptativo para el tesista (Weiner, 1985). En el caso de las atribuciones sobre el asesor de tesis, la dimensión estabilidad varía según el tipo de atribución reportada por los participantes, lo cual coincide con el resultado de éxito y fracaso. Por ejemplo, si el rol del asesor se percibe como positivo, la dimensión se sigue considerando estable; en cambio, si la percepción es negativa, esta varía. En el caso del estilo personal y la experiencia del asesor, todos los participantes percibieron estas causas como estables porque el asesor mantuvo un mismo patrón de acción, ya sea positivo o negativo para el tesista, durante el proceso de elaboración de tesis del asesorado. En cambio, las atribuciones referidas al asesor estratégico (P2, P3, P4, P6, P9, P10, P11) y a la motivación del asesor (P3, P6, P12) fueron percibidas como

inestables, por los cambios o variaciones ocurridos en las acciones del asesor en alguna etapa de la tesis. En lo que respecta a las atribuciones externas generales, la dimensión estabilidad varía también según los tipos de causas externas presentadas. Por ejemplo, las atribuciones sobre la percepción de disponibilidad de tiempo a raíz de la desaprobación del seminario preliminar, la desvinculación del mundo académico y la desarticulación entre la tesis y lo aprendido en la carrera de psicología se consideraron estables, pues son percepciones y situaciones reportadas como permanentes a lo largo de la elaboración de la tesis. En cambio, atribuciones como la falta de tiempo por la práctica pre profesional y el cansancio se percibieron como inestables, pues ambos factores varían según la parte de la tesis que el participante haya realizado.

Por tanto, se puede concluir que las atribuciones relacionadas al asesor, a factores externos generales y a la facilidad y dificultad de la tarea varían en la dimensión de estabilidad, incluso dentro de una misma atribución, si los resultados se perciben como más positivos o más negativos para el participante Weiner (1985). Ello se relaciona con su percepción de éxito o fracaso en una parte determinada de la tesis. Además, cuando los participantes perciben control, las atribuciones suelen ser internas y estables (Schunk & Zimmerman, 2004).

### **Proceso y Emociones de la Atribución Causal**

En esta sección, se explicarán algunos procesos de la atribución causal reportados por los participantes, así como las emociones más importantes inmersas en la misma. Posteriormente, se mencionarán otras emociones de la atribución referidas por los tesisistas.

En la presente área se analizaron los resultados encontrados a la luz de la teoría de las atribuciones causales propuesta por Weiner (1985), específicamente, la referida al proceso de la atribución causal. Dicho proceso se evidenció en algunos casos de participantes con resultado aprobatorio que manifestaron felicidad, cuando la tesis se percibía como de éxito (P2, P4). En cambio, la totalidad de participantes aprobados y desaprobados denotó frustración si atribuían fracaso en alguna parte de la tesis (P1, P2, P5, P7, P8, P10) (Ver Figura 1). Asimismo, dichas percepciones no necesariamente fueron mencionadas de manera declarativa, pero algunas pudieron ser reconocidas por el evaluador durante la entrevista. A continuación, se expondrán unas viñetas que

ilustrarán las emociones resultantes tras el proceso de la atribución causal tanto para atribuciones de éxito, como de fracaso:

P: “He terminado recontra satisfecha, o sea porque empecé aburrida en mi tesis y terminé super emocionada [...] porque me encantó lo que encontré [resultados], me encantó cómo me fue en mi último momento de mi proceso de tesis, pero nunca creí que fuera tan importante, hasta el día que expuse que realmente todo el mundo me felicitó y en ese momento fue como que “ah sí, realmente era interesante lo que encontré”. Entonces, yo sí he terminado recontra feliz” (P4, clínica, proceso de atribución causal, felicidad, resultado aprobatorio).

P: “Y sí se ha vuelto difícil, en seminario 2 también, igual, mi falta de organización no me ayudó para nada, como te comentaba yo corría siempre con semanas de retraso en relación al grupo o al sílabo [...] Eso hizo que obviamente me desubique, me retrase, obviamente genera un poco de frustración y mucho más, como te comenté, al llevarlo por segunda vez llega a un punto en el que te frustras y llega un momento en el que dices:” ya no quiero saber nada” este... y no quieres” (P7, clínica, proceso de atribución causal, frustración, resultado desaprobatorio).

Todo ello coincide con lo propuesto por Weiner (1985) sobre el proceso de la atribución causal, pues la emoción resultante se acompaña de una causa específica que explica el resultado obtenido por los participantes. Por ejemplo, P4 atribuye su éxito a su gusto por los resultados encontrados y P10, a su falta de organización de tiempo. En ambos casos, la emoción, felicidad y frustración, respectivamente, aparece como un resultado que acompaña a la causa percibida y se explica tras el resultado en la elaboración de la tesis.

Éxito			
Aprobatorio	Felicidad (P1, P2)	---	Desaprobatorio
	Frustración (P1, P2, P6)	---	
	---	Frustración (P7, P8; P10, P12)	
Fracaso			

Figura 1. *Emociones de la atribución causal*

A su vez, las percepciones sobre el desempeño en la elaboración de la tesis no necesariamente coincidieron con las notas en los seminarios de tesis, pues dos de los participantes reportaron sentirse satisfechos con su desempeño en la tesis, a pesar de haber desaprobado el seminario de tesis (P9, P12). Por el contrario, otro participante aprobado declaró sentirse satisfecho con su desempeño durante la tesis al preguntárselo de manera directa, pero se percibió y declaró lo inverso en otro momento de la entrevista (P5). A continuación, se presentarán viñetas ilustrativas de estos tres casos:

P: “Ahora con lo que tengo, yo me siento satisfecha, a pesar de que los resultados no hayan salido como yo quería, pero ha sido todo el esfuerzo de buscar, de aplicar las cosas, de pedir los permisos, de también de alguna manera adaptarte al cambio como investigador, okey, tu tesis no salió como tú esperabas, no se confirmaba tu hipótesis, pero este resultado es bueno a pesar de eso para la empresa, porque les da un dato que ellos pueden gestionar. No valida lo que tú creías, pero sí lo rico ahí está en que la población o las personas que están investigando se benefician de esto. Y bueno, ya cuando se conozca a nivel ya más académico, otras empresas, otros investigadores pueden tener otra visión acerca de algo que se está investigando. Entonces por eso me siento satisfecha con todo” (P10: social, satisfacción con la tesis, resultado desaprobatorio).

P: “Eh... la metodología si siento, o sea eh... como tenía que medir ya, tuve que crear el instrumento rápidamente, entonces sí no dio tiempo de que pueda validarlo adecuadamente eh... entonces, sí siento que el instrumento no fue... no ha sido el mejor y siento que la metodología pudo haber sido mucho mejor, pude haber definido mejor mis variables de estudio, pude haber creado un mejor instrumento, pude haberlo validado mejor, pero [...] no pude llegar a hacer eso. Entonces eso, tal vez, hizo que mis resultados no fueran los que yo esperaba en tesis. Yo me ponía a pensar a veces y decía “ya ok tengo... no resultado” eso hizo un poco que uno... o sea me pusiera a pensar “si hubiera mejorado la metodología, si hubiera hecho esto...” era un poco precipitarme por los tiempos, o sea, por tiempo de entrega, para entregar todo tenía que evaluar en un momento determinado y no podía pasarme porque sino nunca iba a terminar, entonces este... ese sí fue un problema que tuve ¿no? eh... además, con la premura que yo tenía que hacer y mi asesor que no tenía justamente eh... el tiempo para poder revisar todo tan rápido hizo de que yo me mande a aplicar y aplique prácticamente yo y luego en el camino mi asesor vaya “faltaba este, faltaba lo otro” y vaya encontrando unos errores en la metodología. Pero bueno, llegó el tema de los resultados eh... y luego la discusión que de hecho este... creo que la discusión enriquece el hecho de que esto puede ser aplicado nuevamente, mejorando en la metodología esos aspectos y creo que podría salir algo interesante. Entonces, creo que sí ha servido para hacer una primera aproximación al estudio de esto y que sea replicado más adelante. De hecho a mí me gustaría replicarlo ya como algo más personal para ver si funciona o no con las mejoras que yo estoy poniendo de mi tesis. [...] Yo creo que puede resultar algo mejor. De hecho con el producto final... eh... no es lo que yo esperaba [...]” (P5, educacional, causa de insatisfacción, resultado aprobatorio).

P: “Ah... claro pues, obviamente me sentí satisfecho con el resultado final, no con el fracaso del medio [desaprobación de seminario de tesis]. Y por qué me sentí satisfecho... no porque haya descubierto algo impresionante, sino porque creo que al final llegué a un producto de calidad. [...] Más allá de lo que yo esperara de los resultados, creo que el proceso que seguí me llevó a un producto que yo le pondría pocas... pocos cuestionamientos en cuanto al proceso que se siguió para llegar allá. [...] además, como te dije hace un rato, porque era mía, era mi tesis, o sea en ningún momento sentí que estuviera trabajando los deseos de otra persona, era lo que yo deseaba y eso es lo que llegué al final” (P12, social, satisfacción, causa de satisfacción, resultado desaprobatorio).

Por lo tanto, todo ello podría corroborar que las atribuciones causales no necesariamente coinciden con las causas reales de los sucesos (Herrera y Matos, 2009), ya que tanto la P10, el participante P5 percibieron, como el P12 percibieron resultados contrarios a los obtenidos cuantitativamente. En el primer caso, tras un resultado desaprobatorio, la participante sugirió sentirse satisfecha con su desempeño basándose en su percepción del suceso que ahondaba en la consideración de que su trabajo de tesis no debía ser presentado aún. En el segundo caso, el participante manifestó declarativamente encontrarse satisfecho con el producto general de la tesis, pero no con

los resultados específicos de la misma, por lo cual se consideró su experiencia como insatisfactoria, a pesar de que logró aprobar con alta calificación el seminario de tesis. En el tercer caso, el participante declaró sentirse satisfecho con su desempeño general durante la elaboración de tesis, pero no con haber desaprobado el primer seminario de tesis que cursó. Esta idea puede haber sido influida por una condición personal del participante, pues, a diferencia de los anteriores casos de resultados desaprobatorios, él ya había aprobado el segundo seminario de tesis que cursó cuando fue entrevistado.

Por otra parte, la manifestación de satisfacción que sugirió la evaluación de la experiencia de tesis de la P10 y el participante P12 (ambos de psicología social) como exitosa podría también explicarse por el rol adaptativo que, según Weiner (1985) poseen las atribuciones causales. En el primer caso, el resultado que la participante obtuvo no fue favorable, pero ella podría haber declarado satisfacción respaldándose en que ese resultado fue producto de una decisión propia y acertada durante la elaboración de su tesis, lo cual ocasionaría una percepción más positiva y adaptativa de su resultado desaprobatorio. En cuanto al segundo, la omisión de la experiencia de desaprobación del seminario de tesis al atribuir éxito en la elaboración de la misma podría constituir también un esfuerzo cognitivo del P12 de modificar las causas y sucesos que pudieran percibirse como negativos para que sus atribuciones sean más positivas y adaptadas, por lo cual haría referencia sólo al resultado final (Ver Figura 2).

A continuación, una gráfica que ilustra la satisfacción de los participantes con sus tesis:

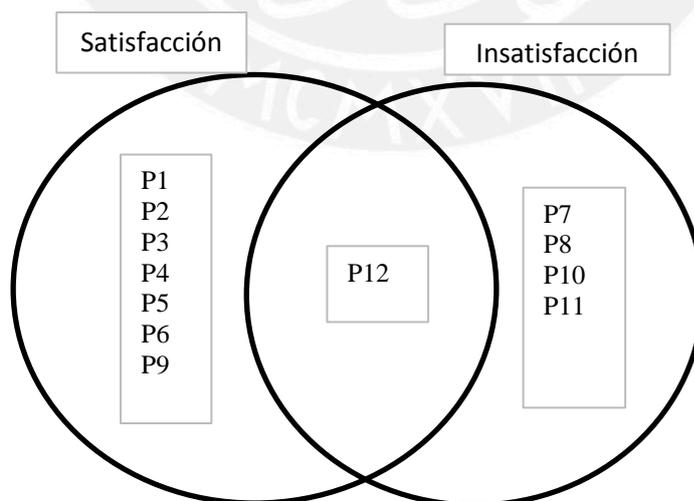


Figura 2. *Satisfacción e insatisfacción con la tesis*

Además, se observó la presencia de la frustración en la mitad de los participantes con resultados aprobatorios (P1, P2, P5) y en la mayoría de tesis desaprobadados (P7, P8, P10, P12). Esto podría deberse a que las ideas manifestadas por los participantes variaban según su experiencia, en las distintas etapas de tesis. Aquí una viñeta ilustrativa:

P: [...] A mí me hubiera encantado aplicar después de parciales, tranquilo, teniendo ya todo bien claro y habiendo piloteado una o dos veces, habiendo hecho una validación de jueces, haciendo un montón de cosas. Pero por tiempos no podía, ya había algo que entregar, entonces eh... tuve que hacerlo así... Entonces... y mi intención, al comienzo fue “ya, lo hago así como esté y ya luego en este ciclo nuevamente vuelvo a aplicar, ya mucho mejor, mejor planeado y todo”, pero este... lo que siempre pasa ¿no? después uno ve eso y a veces ya no te da el tiempo, si no lo hiciste bien ahí, o sea se te va a complicar, mientras vuelvo a evaluar y vuelvo a revisar, o sea es otro ciclo, es otro seminario de tesis. Entonces... eh... con mi asesor quedamos en que estén los resultados y veamos qué es lo que sale y si no sale por qué no sale y eso lo justificas en tu discusión. Y es así como pasó todo” (P5: educacional, frustración, resultado aprobatorio).

A pesar de que P5 no manifestó frustración de manera declarativa, se observa dicha emoción en una parte específica de la tesis: la metodología. Ello se evidencia en su deseo truncado de aplicar nuevamente su instrumento de medición en otro momento, al darse cuenta de que contará con poco tiempo para realizar dicha idea.

Por otro lado, dentro de los procesos de la atribución casual evidenciados en los participantes, se pudo descubrir otras emociones, además de las de felicidad y frustración (Ver Figura 3).

		Éxito			
Aprobatorio	Desafío Seguridad ante factores externos	Desafío		Desaprobatorio	
	Incertidumbre Inseguridad con la tesis Nerviosismo Temor Tristeza Estrés	Incertidumbre Inseguridad con la tesis Nerviosismo Temor Tristeza Estrés Decepción			
		Fracaso			

Figura 3. Otras emociones de la atribución causal

Principalmente, se evidenciaron emociones negativas en el proceso de la atribución causal de los participantes. Por ejemplo, una participante con resultado aprobatorio evidenció ansiedad al exponer (P1), lo cual constituye una emoción de fracaso:

P: “Me fue bien, o sea, yo lo manejaba bien, pero nuevamente lo que influía ahí era mi ansiedad... como que de pronto terminaba de exponer todo chévere y como que de pronto “oh no, estoy exponiendo” y eso hacía que yo tartamudee un poco” (P1, clínica, ansiedad al exponer, resultado aprobatorio).

A su vez, se hallaron otras emociones negativas tanto en participantes con resultados aprobatorios como desaprobatorios. Todos ellos manifestaron haber sentido nerviosismo durante la exposición de tesis (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P10, P12), incertidumbre (P1, P2, P4, P6, P7, P11), tristeza (P2, P8), estrés (P2, P10, P11) y molestia (P4, P10, P11) durante distintas parte de la tesis:

P: “Pero la última parte, donde tienes que cuajar todo, ahí era el tema porque volví al problema de redacción del problema. Cómo redactar [...] hay todo un formato de tesis, de egresada, de psicóloga, de científica... entonces ahí fue mi estrés... duro el estrés” (P2, educacional, estrés, resultado aprobatorio).

P: “En la primera parte, yo ya empecé atrasada porque no había delimitado mi tema. Entonces, yo desde el principio, renegaba porque empezaba a pensar de que realmente deberían darte un ciclo antes un tipo de tiempo para que hagas tu definición de tema, para que tú no empieces a hacer tesis 1 investigando para definir el tema porque sí, ok, te mandan una tarea para que digas un tema, pero únicamente lo que tienes que poner es “quiero hacer esto, esto” Si es viable o no es viable no lo sabes. O sea, simplemente lo pones y ya está. Y después de que vas a eso, recién vas a definir tu tema. Entonces, yo creo que aparte de que no soy muy fan de hacer marcos teóricos, este... yo empecé con una molestia, con una molestia con el sistema de cómo se hacen los cursos en este último momento ¿no? porque para mí no era el momento para que tu elijas un tema, sino para que tu entres ya con un tema porque eso te quita tiempo porque la gente que, no sé, que le atinó a la primera, o sea va a tener mucho más tiempo que las personas que les ha tomado más tiempo escoger su tema ¿no? que no es algo tan fácil ni tan ligero como para el poquito tiempo que te dan, según cronograma” (P4, clínica, molestia, resultado desaprobatorio).

Por último, los participantes con resultados desaprobatorios manifestaron sentir emociones negativas como miedo por desaprobación del seminario de tesis nuevamente (P8) y decepción de sí mismos durante la elaboración de sus tesis (P7). A continuación, algunas viñetas ilustrativas:

P: “Hasta la mitad del ciclo pasado yo pensé que era fácil. Después, ya no. Es más, ahorita tengo miedo de que si algo sale mal, por la experiencia que tuve, pueda jalar de nuevo y eso me preocupa mucho. Ahorita sí siento que es difícil” (P: 8, educacional, miedo de desaprobación nuevamente, resultado desaprobatorio).

P: “Yo creo que, bueno, no te voy a responder un punto medio porque no ayuda, pero yo creo que lo más cercano a mí es sería tal vez insatisfacción, ya que este... pienso que pude haber dado más ¿no? de mi, de tiempo, pude haber investigado mejor, pude haber aplicado mejor, pero obviamente la limitación del tiempo por la práctica, este... a veces uno se frustra, siente decepción, está con la cabeza en otras cosas y no hace que te concentres al 100%... sí, eso hizo que me sienta insatisfecho” (P: 1, clínica, decepción, frustración, resultado desaprobatorio).

González-Pienda, et al. (2002) encontraron que la confianza en sí mismo es una emoción que surge en una situación de éxito cuando se atribuye a la capacidad como una causa estable, interna y controlable, tal y como se observó en el caso presentado (P1). Estos autores afirmaron también que el enojo o enfado es una emoción producida en situaciones de fracaso, bajo una causa externa, estable e incontrolable. En el caso de P4, él estaba inconforme con el tiempo establecido para definir un tema de tesis, a lo cual atribuye su atraso en dicha tarea. Su atribución pertenece a la dimensión de estabilidad, pues el tiempo establecido para esta tarea no variará. También, la participante consideró incontrolable dicha atribución porque el tiempo de las tareas de tesis no forma parte de su jurisdicción como tesista.

Asimismo, se infiere que tanto el temor por desaprobado nuevamente el curso como la decepción devienen de la experiencia negativa previa de los participantes por desaprobado el seminario de tesis. Por tanto, la decepción podría relacionarse con atribuciones de habilidad o manejo de recursos, pues considera una autoevaluación sobre el propio desempeño. En cambio, el temor posee una causalidad totalmente externa, estable e incontrolable lo cual ocasiona que el participante sienta una ausencia de responsabilidad al obtener sus resultados (Weiner, 1985).

A manera de conclusión, se puede afirmar que las atribuciones de éxito más recurrentes de los tesistas de la carrera de psicología fueron al rol de su asesor de tesis (38%); al manejo de sus recursos personales durante la elaboración de la tesis (23%); a su rol como tesistas (19%); a su habilidad para distintas tareas de la tesis (4%); a la facilidad percibida de las tareas de tesis (7%); a factores externos, referidos al tiempo percibido para elaborar la tesis, a factores académicos del curso de tesis y a factores situacionales ocurridos durante la elaboración de la tesis (6%); y a sus características personales (1%) (Ver Figura 4).

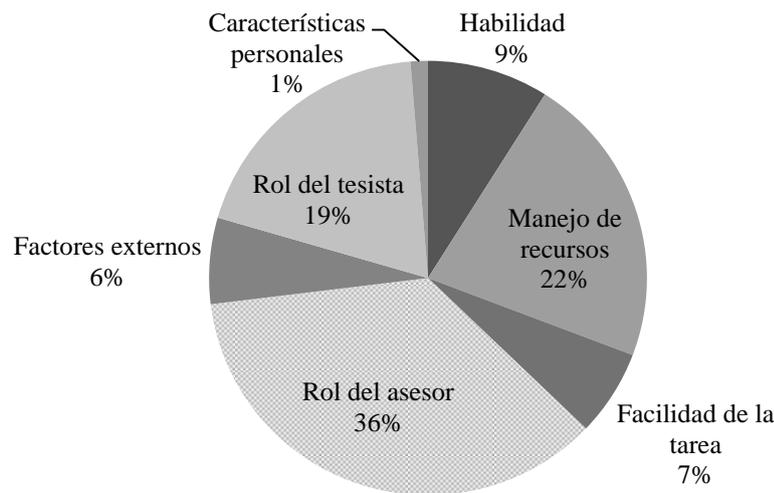


Figura 4. *Porcentaje de la recurrencia de atribuciones de éxito de los participantes*

En cuanto a las atribuciones causales de fracaso, los tesistas de psicología mencionaron con mayor frecuencia la dificultad percibida de la tesis (23%); los factores externos explicados anteriormente (20%); su modo de manejar los propios recursos (14%), su habilidad para las distintas tareas de la tesis (17%); el rol del asesor de tesis (12%); a sus características personales (9%) y a su propio rol como tesistas (6%) (Ver Figura 5).

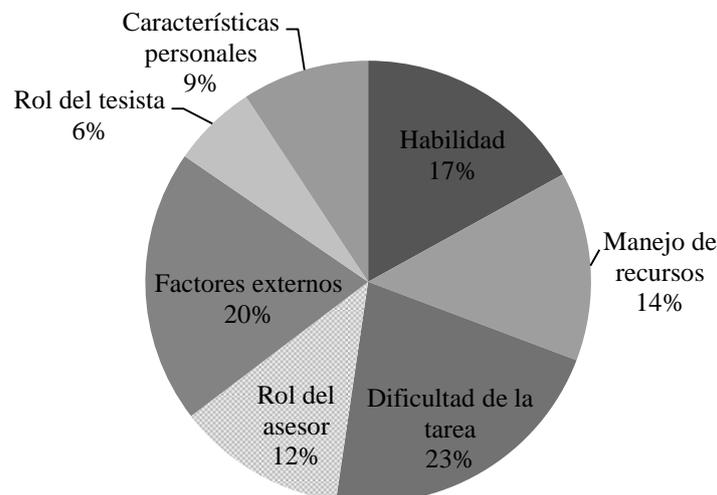


Figura 5. *Porcentaje de la recurrencia de atribuciones de fracaso de los participantes*

Además, no se encontraron diferencias entre las atribuciones de éxito y fracaso de los participantes con resultados aprobatorios o desaprobatorios, lo cual se debe a que,

en la mayoría de casos, las causas atribuidas se explicaban por la ausencia o presencia de un factor o aspecto determinado. Por ejemplo, cuando el P4 manifestaba ser poco hábil para redactar marcos teóricos y el P1 señalaba habilidad para esta misma actividad. No obstante, las causas atribuidas al asesor de la tesis fueron, en su gran mayoría, de éxito, y las de características personales, de fracaso. Es importante señalar que estas últimas fueron reportadas en su mayoría por alumnos de psicología educacional desaprobados en el seminario de tesis.

De manera general, los participantes de las tres especialidades atribuyeron totalmente su éxito al rol orientador de su asesor de tesis, seguido del interés en la misma. En casos de fracaso, la atribución más frecuente fue al atraso en las tareas de tesis, la cual fue explicada, por la mayoría de participantes, por la coincidencia del curso de tesis y la práctica pre profesional. Específicamente, los participantes de psicología clínica manifestaron dos atribuciones de fracaso que son importantes considerar y que constituyen particularidades de esta especialidad: como causa de fracaso, el cansancio emocional ocasionado por su labor en la práctica pre profesional y como causa de éxito, el desaprobado del seminario preliminar porque ello les otorgó más tiempo de realizar sus tesis y aprobarla con resultados más positivos. En el caso de los participantes de psicología educacional y social se encontró una atribución común: el interés en la investigación.

Respecto a las dimensiones, es importante señalar que la dimensión de causalidad observada en los participantes coincidió con la propuesta por la teoría de Weiner. En cambio, las dimensiones de controlabilidad y estabilidad variaban según la atribución de cada tesista. Más aún, la variación de la dimensión de estabilidad se vinculaba con los resultados reportados como de éxito o fracaso. Ello podría explicarse por la percepción de la tesis como la suma de las partes de la misma, pues los tesisistas con resultados aprobatorios y desaprobatorios podían atribuir éxito a una causa que explicaba su desempeño durante la elaboración de una parte de la tesis y podían atribuir fracaso a la misma o a otra causa en una parte distinta de la investigación. Asimismo, se puede observar que la atribución referida al asesor de la tesis, reportada como la más frecuente, es de causalidad externa, incontrolable e inestable. Igualmente, la atribución a la dificultad de la tesis, la cual también es de dimensión externa, incontrolable e inestable, resultó ser la más reportada por los participantes. Con ello se concluye que los

tesistas de psicología explican sus resultados a través de variables externas, lo cual evidenciaría una ausencia de responsabilidad sobre los resultados de sus tesis y que dicho resultado variaba si la percepción de los mismos era considerada positiva o negativa.

En cuanto a las emociones resultantes del proceso de la atribución causal, se presentan las emociones de felicidad en situaciones de éxito y de frustración cuando se evalúa fracaso. Más aún, algunos participantes que obtuvieron resultados aprobatorios denotaron haber sentido frustración en diversas etapas de la tesis. Se infiere que ello también se debe a que las atribuciones que realizan los participantes son evaluadas según las etapas de la investigación de tesis y no analizan de manera global su experiencia.

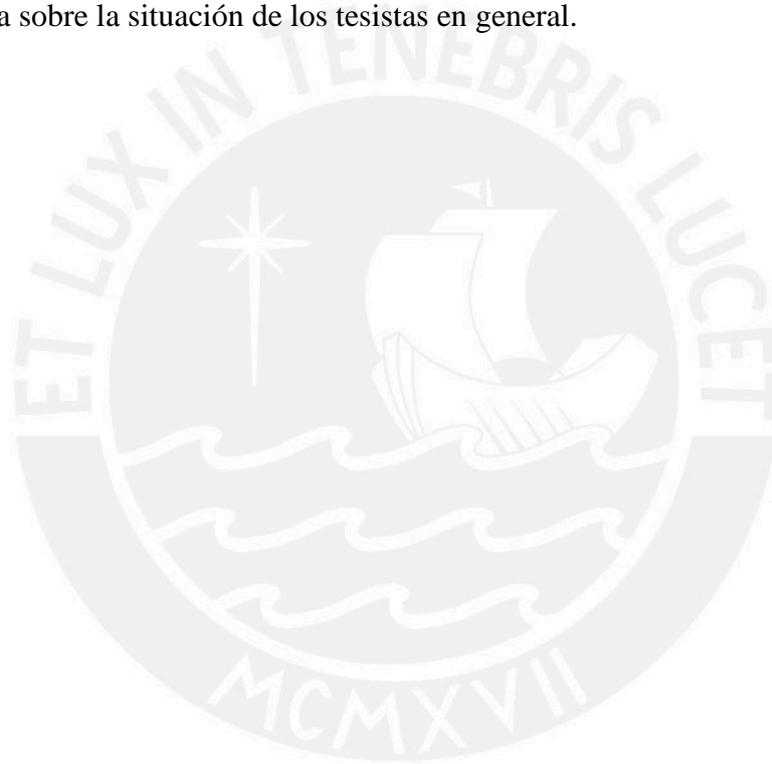
También, se pudieron encontrar otras emociones resultantes, donde la más representativa en resultados de éxito fue la seguridad ante factores externos y en situaciones de fracaso, la decepción en ciertas partes de la tesis.

A partir de los resultados encontrados en la presente investigación, se podría recomendar que los roles, tanto del tesista como del asesor, se establezcan y se comuniquen a ambas partes, pues el conocimiento y la reflexión sobre los mismos podrían evitar algunas dificultades reportadas por los participantes en este estudio. Más aún, dar a conocer los beneficios que elaborar una tesis otorga a un alumno universitario aportaría al cambio de perspectiva que poseen sobre la misma, ocasionando que sea percibida positivamente y como una herramienta fundamental para su formación. Además, sería importante considerar un proceso de hetero evaluación entre el asesor y el asesorado, para así co evaluar las asesorías durante el proceso de tesis y discriminar situaciones problemáticas que podrían afectar la labor investigativa de los alumnos.

Teniendo en cuenta la relevancia que un trabajo de tesis posee, sería importante que se consideren medidas institucionales para desarrollar habilidades y competencias necesarias durante su elaboración, por ejemplo, la redacción académica o diversas estrategias como las de planificación de tiempo, pues ello contribuiría de manera elemental en la formación profesional de los alumnos de educación superior, específicamente, de la especialidad de psicología. A su vez, los resultados obtenidos en esta investigación podrían servir como insumo para considerar mejoras curriculares que favorezcan los procesos de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de

psicología, como la disposición de cursar el seminario de tesis y las prácticas pre profesionales a la vez u otorgar un soporte emocional a los alumnos de psicología clínica, lo cual podría incidir en el incremento de la titulación de los egresados y constituiría una mejora importante para el futuro proceso de re acreditación de la Especialidad.

Finalmente, la exploración de las atribuciones causales halladas constituye un punto de partida a una nueva línea de investigación que podría enriquecer la teoría de las atribuciones causales con estudios empíricos realizados en el contexto nacional, por lo cual podría ser replicado en poblaciones diferentes, para así construir una propuesta más elaborada sobre la situación de los tesistas en general.



## Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, W. H, Freeman and Company.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.
- Bornas, X. (1988). Atribuciones causales y fracaso escolar: una revisión. *Enseñanza & Teaching*, (6), 205-221. Recurso en línea consultado el 29 de julio del 2013 a las 4:00 p.m.: recuperado de <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Farticulo%3Fcodigo%3D95631&ei=yQcMUsSrDpDa2wWA9YDwBw&usg=AFQjCNGlIVn2g4kNCXG0fIZaZNiyw2qtLg&sig2=NrOu2UJIJNfOGOdWHbr4dA&bvm=bv.50723672,d.eWU>
- Carlino, P. (2003). La Experiencia de Escribir una Tesis: Contextos que la Vuelven más Difícil. II Congreso Internacional UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, mayo de 2003.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Columbia: Pearson
- Correa, C. & Contreras, C. (2002). Estilos Atribucionales ante el Fracaso: su Influencia sobre la Formación de Emociones Negativas y el Rendimiento escolar. *Seminario de Investigación Kurt Lewin Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa*. Recurso en línea consultado el 15 de agosto del 2013 a las 8:00 p.m.: recuperado de: [https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.geocities.ws%2Fseminario\\_lewin%2FAMEPSO02%2Festilos.pdf&ei=naaOUor8CYagkQeX34DoDQ&usg=AFQjCNFBFJFIm0z8i6nFQI6qb-FtOF\\_xsw&bvm=bv.56988011,d.eW0](https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.geocities.ws%2Fseminario_lewin%2FAMEPSO02%2Festilos.pdf&ei=naaOUor8CYagkQeX34DoDQ&usg=AFQjCNFBFJFIm0z8i6nFQI6qb-FtOF_xsw&bvm=bv.56988011,d.eW0)
- García, J. (2006). Aportaciones de la Teoría de las Atribuciones Causales a la Comprensión de la Motivación para el Rendimiento Escolar. *Ensayos* (21) UCLM. Recurso en línea consultado el 22 de mayo del 2012 a las 11:30 p.m.: recuperado de

[http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero\\_articulo%3Fcodigo%3D2281059&ei=PM-9T8e7Ga-26QHs6NEz&usg=AFQjCNH0-w0qYbIVHaTWVNYzgrfGzCSxOg](http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero_articulo%3Fcodigo%3D2281059&ei=PM-9T8e7Ga-26QHs6NEz&usg=AFQjCNH0-w0qYbIVHaTWVNYzgrfGzCSxOg).

- García-Calvo, J. (2009). El Desarrollo de un Taller de Investigación en Línea como Estrategia para Apoyar a Tesistas Universitarios. *Revista Pedagógica*, enero-abril. Número 078. Universidad Central de Venezuela. Pp. 9-32
- Hanrahan, S. & Gross, J (2005) Attributions and Goal Orientations in Masters Athletes: Performance versus Outcome. *Revista de Psicología del Deporte* 2005. 14(1) Pp. 43-56. Recurso en línea revisado el miércoles 6 de junio a las 12:20 a.m. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v14n1p43.pdf>
- Herrera, D. & Matos, L. *Teorías contemporáneas de la motivación: una perspectiva aplicada*. Lima: PUCP. Fondo Editorial.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las Creencias Motivacionales en Contextos Educativos Pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, (37)2. España. Consultado el 20 de noviembre del 2013, de: <http://www.rioei.org/investigacion/625Herrera>. PDF
- Manassero, M. & Vásquez, A. (1995). La Atribución Causal como determinante de las Expectativas. Universidad de las Islas Baleares. *Psicothema*. 7(2) Pp. 361-372. Recurso en línea consultado el viernes 22 de mayo del 2012 a las 4:00 p.m. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/982.pdf>
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. 2da Ed. Thousand Oaks: Sage.
- Moreano, G. (2003). Autoconcepto Académico, Atribuciones Causales de Éxito o Fracaso y Rendimiento Académico en Escolares Pre Adolescentes. *Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Monereo, C. (1997). El Asesoramiento en el Ámbito de las Estrategias de Aprendizaje. *Estrategas de Aprendizaje*. Madrid: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Navas, J.; Sampascual, G. & Castejón, J.L. (1991). Atribuciones y Expectativas de Alumnos y Profesores: Influencias en el Rendimiento Escolar. *Revista De*

- Psicología General y Aplicada*. 44(2) 231-239. Recurso en línea consultado el 23 de mayo del 2012 a las 10:00p.m. Recuperado de [http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Fdcfichero\\_articulo%3Fcodigo%3D2857422&ei=SdG9T56cL6Xw6AG-xp0l&usg=AFQjCNG1asqDPtGR9NDjNJqtwqohafXvtA](http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Fdcfichero_articulo%3Fcodigo%3D2857422&ei=SdG9T56cL6Xw6AG-xp0l&usg=AFQjCNG1asqDPtGR9NDjNJqtwqohafXvtA)
- Navas, J.; Sampascual, G. & Castejón, J.L. (1992). Atribuciones y Expectativas de Alumnos y Profesores: Influencias en el Rendimiento Escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 45(1) 55-62. Recurso en línea consultado el 23 de mayo del 2012 a las 10:10 p.m. recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero\\_articulo?codigo=2377582](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=2377582)
- Obando, T. (2009). Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico para estudiantes universitarios. *Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. PUCP.*
- Orna, E. & Stevens, G. (2000). *Cómo Usar la Información en Trabajos de Investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methodology*. Sage: Newbury Park.
- Portocarrero, G. & Bielich, C. (2006). ¿Por qué los estudiantes no hacen las tesis? *Desafíos de la Investigación Universitaria / PUCP*. Departamento Académico de Comunicaciones.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Ryan, R. & Deci, E. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Rosas, A.K., Flores, D. & Valarino, E. (2006). Rol del Tutor de Tesis: Competencias Personales y Funciones. *Investigación y Postgrado*. 21(1) Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación Académica: Un Problema en la Vida Universitaria. *Studiositas*, (5) 2
- Sanz de Acedo, M.L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. España: Narcea, S.A

- Shunk, D. & Zimmerman, B. (2004). Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. En Alexander, P. & Winne, P. (2006) *Handbook of Educational Psychology*. 2nd ed. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Sosa-Martínez, J. (1983). Ciencia y Arte en la Dirección de Tesis de Grado. *Educ Méd Salud*, 17 (2).
- Terry, L. (2008). Hábitos de Estudio y Autoeficacia Percibida en Estudiantes Universitarios, con y sin Riesgo Académico. *Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. PUCP*.
- Todd, M. Bannister, P. & Clegg, S. (2004). Independent Inquiry and the Undergraduate Dissertation: Perceptions and Experiences of Final-year Social Science Students. *Sheffield Hallam University, UK*
- Torres, C. (2011). Atribuciones de Morosidad en la Elaboración de Tesis de Maestría. *Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán.
- Valle, A., Nuñez, J.C., Rodríguez, S. & Gonzalez-Pumariega, S. (2002). La Motivación Académica; en González-Pienda, J., González, R., Nuñez, J.C. & Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Wiener, B (1952). *Human Motivation: Metaphors Theories and Research*. SAGE: Publications International Educational and Professional Publisher. London: Newbury park.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 75, 530- 573.
- Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *New York, Springer*.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12

## Anexos



## Anexo A: Guía de entrevista

### Guía de entrevista

Esta entrevista tiene como objetivo conocer sobre tu experiencia durante la elaboración de tesis; sobre todo me gustaría que me cuentes el proceso que pasaste durante la elaboración de tu tesis. La información que me proporciones será totalmente confidencial y la utilizaré para elaborar mi tesis de bachillerato ¿Te gustaría participar?

#### I. Generalidades

1. ¿Qué especialidad de psicología estudiaste?
2. ¿Cuándo cursaste el seminario preliminar y el seminario de Tesis?
3. ¿En cuántos ciclos cursaste ambos seminarios?
4. ¿Aprobaste ambos seminarios? ¿Con qué notas?

#### II. Historia de rendimiento académico

5. ¿Cómo consideras que fue tu desempeño académico durante tu formación básica en psicología? ¿Y en especialidad? ¿En general?

#### III. Consideraciones sobre la tesis

6. ¿Cuál es tu tema de tesis?
7. ¿Cómo llegaste a elegir este tema?
8. ¿Cuáles eran tus tareas principales durante los seminarios?
  - ¿Cómo te fue con ellas?
  - ¿Por qué crees que te fue así?
9. ¿Cuál ha sido el papel de tu asesor en la definición de tu tema?
  - ¿Y a lo largo de la elaboración de la tesis?

#### IV. Situaciones hipotéticas

10. Algunos tesisistas sienten temor/incertidumbre al iniciar sus trabajos de tesis, otros lo sienten como un desafío. ¿Dónde te ubicarías según tu experiencia?
11. Para algunos alumnos la elaboración del plan de tesis (seminario preliminar) resulta más sencilla que la ejecución y discusión de la misma (seminario de tesis).
  - En tu caso, ¿qué situación se asemeja más?
  - ¿Por qué?
12. Algunos alumnos terminan satisfechos con la tesis realizada y otros se sienten insatisfechos.
  - ¿Tu cómo te ubicas frente a esta situación?
  - ¿Por qué crees que obtuviste estos resultados?
  - ¿Alguna otra razón?
13. Algunos alumnos piensan que culminar la tesis es de excesiva dificultad, pero para otros, resulta una experiencia sencilla.
  - ¿Cómo te ubicas frente a esta situación?
14. ¿Cómo fueron tus exposiciones?

#### V. Cierre

15. ¿Consideras importante elaborar una tesis? ¿Por qué?

## Anexo B: Consentimiento informado

**Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Gloria Gutiérrez Villa, estudiante de la especialidad de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer las experiencias de tesis de psicología durante la elaboración de tesis.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Gloria Gutiérrez Villa. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las experiencias de tesis de psicología durante la elaboración de tesis.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gloria Gutiérrez Villa la dirección de correo electrónico gloria.gutierrezv@pucp.pe

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Gloria Gutiérrez Villa a la dirección de correo electrónico antes mencionada.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

### Anexo C: Formato de validación de códigos y categorías

Estimado participante:

El objetivo de esta investigación es conocer las razones por las cuales un grupo de tesis de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima atribuyen como de éxito o fracaso sus experiencias durante la elaboración de su tesis de pregrado.

Usted colaboró en este estudio aceptando ser entrevistado. Dicha entrevista fue grabada y transcrita, con el fin de analizar la información brindada y seleccionar citas ilustrativas que pudieran dar información a la luz del objetivo antes descrito.

Posteriormente, se procedió a agrupar citas que brindaran información sobre un mismo tema y se asignó un código a cada grupo conformado.

En esta ocasión, se solicita su colaboración para validar los códigos asignados a las citas extraídas de su entrevista.

Muchas gracias por su apoyo en el proceso de análisis de esta investigación.

Nombre del Participante		Firma del Participante					Fecha	
Cita de la entrevista	Código asignado	SI	NO	Categoría asignada	SI	NO	Código propuesto	Categoría propuesta
				<input type="checkbox"/> Hab <input type="checkbox"/> ManRe <input type="checkbox"/> Dita <input type="checkbox"/> Roas <input type="checkbox"/> Rote <input type="checkbox"/> Int <input type="checkbox"/> Ex				<input type="checkbox"/> Hab <input type="checkbox"/> ManRe <input type="checkbox"/> Dita <input type="checkbox"/> Roas <input type="checkbox"/> Rote <input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Ex

Anexo D: Resultados del proceso de validación de códigos y categorías

Tabla D1

*Códigos y categorías modificados de atribuciones al éxito*

Familias de códigos anteriores	Nombre de código anterior	Nombre de código propuesto por el participante	Nuevo nombre de código	Categoría propuesta
Habilidad	Reflexión en situaciones difíciles de apertura	Reflexión y toma de decisiones ante dificultades	Código anulado	Habilidad
	Facilidad de seminario preliminar	Facilidad de seminario preliminar	Facilidad de seminario preliminar	Facilidad/dificultad de la tarea
Causas externas generales	Disponibilidad de tiempo por finalización de práctica pre profesional	Código anulado	Código anulado	Código anulado

Tabla D2

*Códigos y categorías modificados de atribuciones al fracaso*

Familias de códigos anteriores	Código anterior	Código propuesto por el participante	Código nuevo	Categoría propuesta
Habilidad	Dificultad para discriminar información relevante	Dificultad para sintetizar información	Código anulado	Habilidad
	Dificultad para la discusión	Dificultad para analizar información en la discusión	Dificultad para analizar información en la discusión	Habilidad
	Dificultad para organizar ideas	Dificultad para organizar ideas	Dificultad para organizar ideas	Habilidad
	Dificultad al plantear el problema de investigación	Dificultad del planteamiento del problema	Dificultad del planteamiento del problema	Facilidad/Dificultad de la tarea
Manejo de recursos	Atraso por vacaciones	Procrastinación	Código anulado	Manejo de recursos
Facilidad/dificultad de la tarea	Dificultad para recopilar data	Dificultad para el manejo de estadísticos	Dificultad de la muestra	Facilidad/dificultad de la tarea
Causas internas generales	Pereza	Procrastinación	Procrastinación	Causas internas generales
Causas externas generales	Desligue entre especialidad y seminarios de tesis	Desligue de la formación en investigación y hacer una tesis,	Código anulado	Causas externas generales

## Anexo E: Códigos eliminados luego de una segunda revisión de la investigadora

1.	Ansiedad al exponer	29.	Falta de búsqueda previa sobre el problema de inv.
2.	Anticipación en la elección del asesor	30.	Falta de claridad para la medición del constructo
3.	Buena relación posterior asesor-asesorado	31.	Falta de comunicación asesor-coordinadores de tesis
4.	Buscar información	32.	Falta de confianza con el asesor
5.	Búsqueda de apoyo	33.	Incomodidad para pedir permiso para tesis en P.P
6.	Conocimiento del constructo por práctica preprofesional (P.P)	34.	Inseguridad del asesorado con sus propias habilidades
7.	Curiosidad por el tema	35.	Organización
8.	Desarrollo de habilidades	36.	Precipitación de tiempo por dificultad de la muestra
9.	Desarrollo de habilidades de redacción en los seminarios	37.	Puntualidad posterior en tareas de tesis
10.	Desarrollo de habilidades por la parte metodológica	38.	Reelaboración de tareas de tesis
11.	Desarrollo de habilidades por P.P	39.	Trabajo en equipo asesor-asesorado
12.	Desmotivación del asesor	40.	Vinculación con los participantes
13.	Desorganización del asesor	41.	Resúmenes
14.	Dificultad del tema	42.	Anotar dudas
15.	Dificultad para encontrar información en castellano	43.	Búsqueda de apoyo de asesor anterior
16.	Dificultad para argumentar en el planteamiento del problema	44.	Asesor directivo
17.	Dificultad para sintetizar información	45.	Asesor poco meticoloso al corregir
18.	Dificultades por el trabajo	46.	Cambio de estrategia del asesor
19.	Disfrute de preliminar	47.	Desinterés en inv.
20.	Disgusto por hacer marcos teóricos	48.	Dificultad para conectar ideas
21.	Exceso de confianza	49.	Disfrute en la parte de aplicación
22.	Exceso de confianza en la muestra	50.	Falta de coordinación
23.	Exigencia en tareas de tesis	51.	Interés en el autor del constructo
24.	Experiencia en partes de inv.	52.	Planificación de objetivos
25.	Exposiciones	53.	Planteamiento de estándares elevados
26.	Facilidad al recopilar información	54.	Priorización de P.P
27.	Facilidad para articular información	55.	Redundancia al exponer
28.	Falta de apoyo del asesor	56.	Dificultad al recopilar la data

- |     |  |     |   |
|-----|--|-----|---|
| 57. | Dificultad para analizar resultados              | 69. | Facilidad de tareas específicas                   |
| 58. | Dificultad para Estadística                      | 70. | Facilidad para estadística                        |
| 59. | Dificultades con la muestra                      | 71. | Facilidad para la parte de la discusión           |
| 60. | Dificultades en la aplicación                    | 72. | Facilidad para la parte de resultados             |
| 61. | Dificultades para redactar discusión             | 73. | Facilidad para la parte del método                |
| 62. | Dificultades para redactar marco teórico         | 74. | Facilidad para redactar marcos teóricos           |
| 63. | Disfrute de la discusión                         | 75. | Falta de tiempo del asesor                        |
| 64. | Disfrute de la parte estadística                 | 76. | Falta de tiempo por P.P                           |
| 65. | Disfrute en la parte de resultados               | 77. | Interés en el tema por experiencia familiar       |
| 66. | Disponibilidad de tiempo por finalización de P.P | 78. | Interés en el tema por experiencia personal       |
| 67. | Disponibilidad de tiempo por toma de decisión    | 79. | Dificultad para discriminar información relevante |
| 68. | Disponibilidad de tiempo por falta de trabajo    |     |   |

