

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

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8684-5068>
gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe

María Isabel La Rosa Cormack

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6686-6195>
mlarosa@pucp.edu.pe

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

Resumen

La presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, y tuvo como objetivo identificar las causas atribuidas al éxito y fracaso en la elaboración de tesis de los estudiantes de las menciones de Psicología Clínica, Psicología Educativa y Psicología Social de una universidad privada de Lima. La principal fuente de información fue una entrevista semiestructurada 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 tesisistas, es decir, las características que un tesisista 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 la habilidad, al manejo de recursos, las características personales, la facilidad o dificultad para realizar una tesis, entre otras.

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

Abstract

This research was conducted under the qualitative paradigm and aimed to identify 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.

Atribuciones causales de éxito y fracaso

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. Generalmente, su elaboración constituye una exigencia indispensable, y se requiere al finalizar las asignaturas del nivel de formación correspondiente (García-Calvo, 2006; Sosa-Martínez, 1983).

La elaboración de la tesis constituye una experiencia de gran demanda hacia el final de la carrera universitaria y supone una valiosa oportunidad para el tesista. Ello se debe a que, durante su realización, el estudiante trabaja al lado de un investigador. Así, a lo largo de esta etapa, existen dos agentes encargados de la realización de la tesis: el asesor y el asesorado (Sosa-Martínez, 1983).

Estudiantes de posgrado de una universidad en Venezuela señalaron que un asesor de tesis debe ser competente; en ese sentido, debe mostrar experiencia en investigación, y seguridad en sus habilidades como asesor e investigador, además de 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 con las condiciones personales, el asesor debe ser estable emocionalmente. En cuanto a las funciones del rol, 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 (Rosas et al., 2006).

En lo que respecta al asesorado de tesis, se espera que presente ciertas características que favorezcan sus resultados en el proceso; se destaca, entre ella, la disposición para aprender. Asimismo, el estudiante deberá mantener interés en el tema de su tesis, ser estudioso y disciplinado; comprender la importancia de la investigación que está realizando; contar con suficiente tiempo para desarrollar la tesis; ser honesto, respetuoso y cuidadoso con sus protocolos y registros de resultados; conocer y practicar el método científico, así como la estadística; tener iniciativa; ganarse la confianza del asesor; recopilar información pertinente sobre el tema y 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 (Sosa-Martínez, 1983).

Sin embargo, en distintas universidades latinoamericanas, se ha evidenciado que los estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado, presentan dificultades para la elaboración y culminación de la tesis, por consiguiente, para lograr su titulación o la finalización de sus estudios (Portocarrero & Bielich, 2006; PUCP, 2011; Torres, 2011). Entre dichas dificultades, se puede destacar la falta de apoyo que reciben los tesistas tanto de su institución de procedencia como de su asesor (Carlino, 2003; García-Calvo, 2006), y la carencia de referentes y/o herramientas para autorregular este trabajo. Relacionado a este

último punto, Carlino (2003) y García-Calvo (2006) explicaron que los estudiantes 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.

Asimismo, se hallaron factores relacionados con las diferencias en los procesos que los tesisistas atraviesan al realizar sus tesis. Algunos son la pertenencia a una u otra tradición disciplinar, la inclusión o no a un equipo de investigación, la dedicación de tiempo completo o parcial a la tesis, el tener o no práctica previa en investigación, el contar o no con un director especialmente dedicado, percibir la tesis como una actividad de suma dificultad, invertir más recursos personales y tiempo a ciertas partes de investigación, entre otras razones (Carlino, 2003; Portocarrero & Bielich, 2006).

Aunque con poca frecuencia, las dificultades en la elaboración de tesis se han comprendido desde las atribuciones causales, las cuales se definen como elaboraciones o argumentaciones creadas por los propios individuos para explicar por qué se producen resultados tanto favorables o de éxito, como desfavorables o de fracaso (Weiner, 1986; 2000). Por lo tanto, la indagación de las experiencias de los tesisistas de Psicología bajo este constructo permite conocer los argumentos sobre las causas percibidas sobre los resultados en la tesis. Por su parte, según la teoría de Bernard Wiener sobre las atribuciones causales, los resultados de éxito o fracaso en una determinada tarea ocasionan una serie de sentimientos genéricos de felicidad si es que el resultado es positivo, y de frustración, si es negativo (Weiner, 1986; 1985). Estos resultados pueden ser atribuidos, por lo general, al esfuerzo, la capacidad, la dificultad de la tarea y a la suerte (Valle et al., 2002).

Weiner (1985) señaló también que las causas atribuidas ayudan a cualquier individuo a comprender las vivencias que intenta explicar, y que las causas más frecuentes son el esfuerzo, la capacidad o habilidad, la suerte y la dificultad de la tarea. En ese sentido, pueden existir diferencias individuales en la percepción y localización de las causas atribuidas respecto de una misma experiencia de éxito o fracaso, de ahí que sea posible que dos personas puedan realizar atribuciones diferentes ante un mismo hecho (Weiner, 1985). Incluso, la conformación de las 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, citado en Moreano, 2003).

Asimismo, Weiner (1986) manifestó que las causas atribuidas pueden ser comprendidas de mejor manera si se combinan en tres dimensiones bipolares que conforman una matriz de ocho posibles explicaciones. Esta matriz presenta aspectos básicos que toda persona utiliza por sentido común para explicarse

diversas situaciones: el lugar del que proviene la atribución, la estabilidad de esta, 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). Se pueden considerar características personales, como la habilidad y el esfuerzo, como atribuciones internas, mientras que otras, como la suerte y la dificultad de la tarea, como externas. 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, en esta dimensión, se pueden tener en cuenta también atribuciones a la habilidad del individuo. La tercera dimensión, llamada controlabilidad, se refiere a los factores causales que se encuentran bajo el control o voluntad del individuo (Valle et al., 2002). En esta dimensión, pueden reconocerse las atribuciones a la dificultad de la tarea y al esfuerzo.

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 & Contreras, 2002). La estabilidad influye en el mantenimiento de la temporalidad de las expectativas, y ocasiona sentimientos de esperanza o desesperanza; por su parte, la controlabilidad genera emociones de carácter social hacia el propio individuo (culpa, vergüenza), o hacia los demás (compasión, ira) (Forsyth, 1986, citado en Manassero & Vásquez, 1995; Weiner, 1986).

Diversas investigaciones han coincidido en que las atribuciones causales cumplen un rol fundamental en el rendimiento académico (Barros & Simão, 2016; McMillan, 2015) tanto de estudiantes de nivel básico (Moreano, 2004; Navas et al., 1992) como de nivel superior (Silvestri & Flores, 2006; Obando, 2009). Sin embargo, solo existen algunas evidencias empíricas que explican el rol de las atribuciones causales durante la elaboración de la tesis (Portocarrero & Bielich, 2006; Rosas et al., 2006; Torres, 2011).

Con lo mencionado anteriormente, se evidencia la importancia de reconocer no solo por qué los estudiantes no culminan sus tesis, sino las razones por las que otro grupo de estudiantes sí logran cumplir dicha meta. Por ello, la

presente investigación tiene como objetivo general identificar las atribuciones causales de éxito y fracaso de los tesis de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima.

Método

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo de la investigación, pues se tuvo como propósito reconocer de manera particular las atribuciones de los estudiantes para percibir éxito o fracaso en la elaboración de sus tesis. La ontología del estudio fue constructivista, porque se asumió la realidad de los participantes desde la construcción dialéctica entre sujeto y objeto. La epistemología fue fenomenológica, ya que el reconocimiento de las atribuciones se llevó a cabo mediante la exploración de las experiencias de los participantes. Asimismo, el diseño o enfoque del estudio fue temático de tipo inductivo, pues todo el proceso de levantamiento y análisis de información tuvo como objetivo reconocer las atribuciones desde la perspectiva misma de los participantes, más que preestablecer categorías de indagación sugeridas por la literatura (Creswell, 2013; Flick, 2004).

Por este motivo, se optó por utilizar entrevistas semiestructuradas como herramienta de recolección de información. La entrevista tuvo cinco secciones: la primera, recopilaba generalidades del tesis (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.

Por otro lado, 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 estudiantes de la especialidad de Psicología de una universidad privada de Lima, procedentes de las tres menciones que allí se ofrecen (Psicología Clínica, Social y Educacional). Es importante señalar que, en la Facultad de los participantes, era necesario cursar dos asignaturas para elaborar la tesis: el Seminario preliminar de tesis y, luego, el Seminario de Tesis. Así, todos los participantes del presente estudio debían haber cursado el Seminario de Tesis. Seis de los participantes, dos por cada mención, debían haber

obtenido calificaciones dentro del rango décimo superior de nota en dicho Seminario, y los otros seis estudiantes, dos por mención, debían haber desaprobado este curso y haberlo aprobado en una segunda ocasión (Ver Tabla 1). Este criterio resultó relevante para el análisis posterior de los datos.

Tabla 1
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 estudiantes que cursaron la asignatura Seminario de Tesis en el primer semestre del año, sobre la base del 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 de la asesora 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 a través de un protocolo, 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, que su participación en el estudio no les causaría ningún perjuicio y, una vez terminado el proceso, se les informó que podrían acceder a los resultados globales del estudio.

Procedimiento y análisis de los datos

En primer lugar, se elaboró la guía de entrevista cualitativa semiestructurada, la cual contenía una sección sobre generalidades del tesista, para explorar las distintas dimensiones de las atribuciones causales, con base en las experiencias de los participantes durante la elaboración de sus 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.

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.

Al inicio del semestre, 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 documento del consentimiento informado para revisión del participante; con ello, quedó 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.

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 semiestructurada (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 se hizo considerando el tipo de resultado obtenido (aprobatorio o desaprobatorio). 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.

Es importante señalar que en el estudio se siguieron los criterios de rigor de integridad, pues se fundamentaron los resultados y conclusiones a partir de la información que emergió de los participantes; de transparencia, pues la guía de entrevista resultó novedosa en el estudio e las atribuciones; además, se describieron los pasos seguidos para el análisis de forma clara y específica; de credibilidad, ya que se analizó la información con el apoyo constante de una segunda investigadora que asesoró el estudio; de transferibilidad, pues estos resultados podrán ser utilizados para la toma de decisiones sobre el proceso de elaboración de tesis; y de reflexividad, que permitió controlar la subjetividad de la investigadora, quien es también era tesisista durante la elaboración del estudio. Esto último se logró mediante la discusión constante con la asesora del

trabajo, sobre todo, durante la fase de análisis de información (González, 2002; Meyrick, 2006; Pistrang & Baker, 2012).

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 5 de los 12 participantes del estudio, según su disponibilidad. Esto se realizó con el fin de verificar la adecuada interpretación de los códigos asignados, reducir la cantidad de códigos establecidos, confirmar la correcta agrupación de los códigos conformados para las categorías designadas, e identificar de forma más exhaustiva las atribuciones causales.

Las conclusiones del proceso fueron que 4 de los 5 tesisistas estuvieron conformes con los códigos, categorías e interpretaciones realizadas a partir de sus entrevistas. El tesisista restante llevó a cabo sugerencias relacionadas con la nominación de algunos códigos para asegurar que su experiencia se viera reflejada y explicada realmente en la nominación de las categorías. Estas sugerencias se consideraron en el estudio y sirvieron para revisar nuevamente la codificación y categorización, en función de las recomendaciones brindadas, que fueron eliminar códigos que no constituían una atribución causal definida con claridad, o la integración de ciertos códigos muy específicos en códigos más abarcadores.

Análisis de los resultados

A continuación, se describirán las atribuciones causales de éxito y fracaso que elaboraron los participantes para explicar su desempeño durante el desarrollo de sus trabajos de tesis: la habilidad, el manejo de recursos, la facilidad o dificultad de la tarea, el asesor de tesis, los factores externos 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, y considerando los resultados aprobatorios y/o desaprobatorios de los participantes.

Se puede afirmar que la atribución de éxito más recurrente de los tesisistas de la carrera de Psicología con resultados aprobatorios y desaprobatorios que participaron del estudio fue la del rol de su asesor de tesis, mencionada por la mayoría de los participantes. Específicamente, se encontraron atribuciones de éxito cuando el asesor era motivador (6 casos); cuando tenía un alto nivel de exigencia (4 casos); cuando cumplía un rol de orientación y apoyo (4 casos); cuando contaba con experiencia de asesor, tanto en la realización estratégica de las asesorías (7 casos), como en dominio y experiencia laboral en el tema de la tesis (3 casos). En segundo lugar, las más mencionadas fueron las atribuciones

de éxito al manejo de sus recursos personales durante la elaboración de la tesis, específicamente a su esfuerzo para desarrollarla (8 casos); a su dedicación de tiempo (2 casos); a la organización de su tiempo (5 casos); y a haber adelantado la elaboración de ciertas tareas de la tesis (2 casos). En tercer lugar, el rol como tesistas fue otro conjunto de atribuciones de éxito mencionados, particularmente, por el gusto o disfrute que les suponía hacer la tesis (6 casos), específicamente, el gusto por buscar información (2 casos), así como por el interés en su práctica preprofesional (6 casos), en fenómenos sociales (4 casos), en la investigación en sí misma (3 casos), en su tema de tesis en particular (2 casos), y en su interés por aprender (2 casos). En cuarto lugar, atribuyeron éxito por su habilidad para distintas tareas de la tesis, específicamente, para el método (2 casos) y para analizar información en la discusión (2 casos). En quinto lugar, atribuyeron éxito por la facilidad percibida de las tareas de tesis, específicamente, de la elaboración del marco teórico, y de los resultados y discusión (2 casos). En sexto lugar, se encontraron atribuciones de éxito relativas a factores externos de los participantes, referidas al tiempo percibido para elaborar la tesis (5 casos), a factores académicos del curso de tesis (P3) y a factores situacionales ocurridos durante la elaboración de la tesis (P6). Finalmente, como última atribución de éxito, se encuentran las atribuciones a sus características personales, relacionadas con una alta autoeficacia académica percibida (P5).

En cuanto a las atribuciones causales de fracaso, los tesistas de Psicología con resultados aprobatorios y desaprobatorios mencionaron con mayor frecuencia la dificultad percibida para elaborar la tesis, específicamente, el marco teórico (2 casos), el método (2 casos), la selección y acceso a la muestra (8 casos), y la identificación y elección de los paradigmas de investigación (3 casos). En segundo lugar, un grupo de atribuciones de fracaso estuvo relacionado con factores externos referidos al tiempo (2 casos), con factores académicos (4 casos) y con factores situacionales (2 casos). En tercer lugar, se encontraron atribuciones de fracaso referidas a su modo de manejar los propios recursos, específicamente, a su falta de esfuerzo durante la elaboración de la tesis (P11), a la falta de dedicación de tiempo para la investigación (3 casos), a su falta de organización del tiempo (4 casos), y al atraso que algunos participantes tuvieron en ciertas tareas de la tesis (5 casos). En cuarto lugar, se hallaron atribuciones de fracaso relacionadas con su percepción de falta de habilidad para las distintas tareas de la tesis, específicamente, problemas al redactar el marco teórico (P1), para redactar y argumentar el planteamiento del problema de investigación (P2 casos), para realizar análisis estadísticos en los resultados (2 casos), y para analizar la información en la discusión (2 casos). En quinto lugar, el rol del asesor de tesis fue muy valorado por los participantes, por lo que, si el asesor tenía poco tiempo disponible (2 casos), imponía sus ideas a los tesistas (P3), había falta o dificultades de comunicación con el asesor (P10), o se le percibía falta de experiencia (3 casos), la experiencia de elaboración de tesis era evaluada como de fracaso. En sexto lugar, las características personales de los tesistas fueron consideradas como atribuciones de fracaso cuando tenían una

baja autoeficacia percibida (3 casos) y cuando se consideraban personas que tendían a procrastinar sus tareas académicas (3 casos). Finalmente, un último grupo de atribuciones de fracaso se relacionó con el propio rol como tesisistas de los participantes, específicamente cuando, durante la elaboración de la tesis, priorizaron otras actividades deportivas, laborales, de la práctica preprofesional o familiares (4 casos).

En lo que sigue, se analizarán a detalle los resultados reportados según cada tipo de atribución elaborada por los participantes.

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

Las atribuciones de habilidad hacen referencia a las habilidades que los tesisistas consideraron presentar al elaborar su tesis. De manera particular, los tesisistas atribuyeron sus resultados a distintas habilidades que les permitían trabajar mejor la tesis o a la carencia de ellas en cada una de las siguientes partes de la investigación: planteamiento del problema, redacción del marco teórico, método, análisis de resultados y su discusión.

Los participantes que realizaron atribuciones de éxito relacionadas con la habilidad (P1, P2, P4) se refirieron a habilidades requeridas en cada una de las partes implicadas en el desarrollo de la investigación, a excepción del planteamiento del problema, etapa cuya habilidad fue atribuida al fracaso. Estos participantes mencionaron experimentar 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, sobre todo para analizar y relacionar información teórica y empírica durante la discusión de la tesis.

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, pues muchos de ellos (P2, P3, P4, P6, P7, P11, P12) reconocieron su falta de habilidad para redactar, argumentar, utilizar estadísticos y analizar información. Incidieron, principalmente, en esta etapa, pero también mencionaron otras partes de la tesis, como el planteamiento del problema, los resultados y la discusión, respectivamente.

Otra atribución de fracaso, pero con resultado aprobatorio, se refiere al planteamiento del problema de investigación (P2, P3), específicamente, a la argumentación relativa de las razones que sustentan y justifican la relevancia de la investigación. Algunos participantes con resultados desaprobatórios atribuyeron su fracaso a las dificultades que enfrentaron en el manejo de las herramientas estadísticas para procesar los resultados de la tesis (P7, P12).

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.

Las atribuciones de habilidad reportadas por los participantes son, en su mayoría, atribuciones de fracaso. Cabe destacar que participantes como P4 atribuyeron éxito a 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.

Estos hallazgos se relacionan con lo hallado por Obando (2009), quien encontró que estudiantes universitarios atribuían su bajo rendimiento académico a su falta de habilidad para distintas tareas involucradas en los estudios. Asimismo, Sanz de Acedo (2010) destacó la importancia del pensamiento comprensivo en estudiantes 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.

Atribuciones al manejo de recursos: “*He sido metódico; he tratado de cumplir todo a mis plazos*”

Las atribuciones al manejo de recursos comprenden los recursos personales que los tesisistas consideraron utilizar al elaborar su tesis y 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). Específicamente, el esfuerzo fue mencionado por la mayor parte de los tesisistas con resultados aprobatorios, pero también por los que tuvieron resultados desaprobatorios. 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 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. Más aún, 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. Asimismo, la morosidad en la entrega de las tareas de tesis fue otra evidencia

de problemas para la organización del tiempo en los participantes. Esto se observó tanto en tesis que obtuvieron un resultado aprobatorio como en aquellos que obtuvieron desaprobatorio. Contrario a ello, algunos participantes con resultados aprobatorios y desaprobatorios atribuyeron su éxito a haberse anticipado al realizar algunas tareas de la tesis. Por lo tanto, 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) ha definido la planificación como un proceso donde se establecen objetivos y se escogen los medios más eficaces para lograrlos. Para ello, el estudiante es importante que se concilie entre su vida académica y personal de manera autónoma y eficaz.

Asimismo, Blanco (2009) propuso 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.

Atribuciones a la facilidad y/o dificultad de la tesis: “*Por la dificultad de conseguir los casos, se truncó un poco el trabajo*”

En esta categoría, los participantes atribuyeron sus resultados a la dificultad o facilidad que percibían en las tareas de tesis realizadas en ambos seminarios de tesis. Cabe señalar que, entre las atribuciones a la facilidad de la tesis, fueron menos los participantes que reportaron éxito, en comparación con quienes refirieron dificultad. 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.

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, participantes (P6, P10) afirmaron que el seminario de tesis, en el que trabajaron el análisis de los resultados y la discusión, fue más sencillo.

Además de las dificultades en la elaboración de la introducción de la tesis, los participantes manifestaron dificultades 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).

Además, como la tesis se realiza al finalizar la carrera universitaria, la dificultad o facilidad para elaborar ciertas partes de esta evidenciaría el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, dada por la presencia o ausencia de experiencia en tareas similares (Carlino, 2003; García-Calvo, 2006), 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. Los participantes no llegaron a un nivel de detalle de las habilidades trabajadas y reforzadas durante sus estudios de pregrado en Psicología; sin embargo, podría hipotetizarse que el origen de las dificultades mencionadas deviene de la falta de experiencia de los participantes en investigación (Carlino, 2003, García-Calvo, 2009), además de la brindada durante su formación de pregrado. En efecto, Carlino (2003) mencionó 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) coincidió al hallar que la falta de vinculación y de experiencia previa en investigación fueron atribuciones fundamentales de fracaso en tesisistas colombianos.

Por lo tanto, se presume que, si los estudiantes hubieran participado en más investigaciones durante el pregrado, no habrían considerado tan complicadas sus tareas ni cursos de tesis, y su desempeño habría sido más positivo. Particularmente, como reportó P11, las herramientas enseñadas en pregrado no habrían sido suficientes como base para plantear y desarrollar una investigación sólida y de calidad.

Atribuciones referidas al asesor de tesis: “*El papel de mi asesora, en mi caso, ha sido esencial*”

Esta categoría comprende las atribuciones referidas al rol que desempeñó el asesor durante la elaboración 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. 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 respecto al asesor. El primero se refiere al poco tiempo disponible para las asesorías y la manera de organizarlas debido a sus otras ocupaciones académicas (P5, P8), lo que fue reportado tanto por estudiantes con resultados aprobatorios como desaprobatorios. El segundo problema detectado 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).

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.

No obstante, 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).

La tercera categoría de atribuciones causales al asesor se ha rotulado *nivel de experiencia como asesor*. 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).

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 estudiante, estaba motivado por dicha tesis, así como cuando su estilo personal era compatible con el del tesisista y cumplía con la función de guiarlo en las distintas partes de la investigación, especialmente, en 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 en investigación y en el tema de tesis del estudiante (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): cuando no apoyaba al tesisista 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, P2, P7); cuando el asesor parecía desmotivado por el trabajo de tesis del asesorado (P12); y cuando el asesor se encontraba muy ocupado por otras responsabilidades académicas distintas a la de asesorar tesis (P5, P8).

En conclusión, se puede inferir que las características de un asesor de tesis son fundamentales durante la elaboración la misma, pues constituirían un soporte invaluable para el asesorado durante esta etapa. Por esta razón, cuando los asesores de tesis presentaron las características ya mencionadas, las atribuciones fueron de éxito, tanto para resultados aprobatorios como desaprobatorios. Por el contrario, cuando el asesor no cumplió 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.

Atribuciones externas generales; “*Las prácticas no me dan mucho tiempo para dedicarle a mi tesis*”

En esta categoría, se han clasificado las atribuciones externas realizadas por los participantes. En general, estos factores externos fueron mencionados por todos los tesistas, aunque en mayor medida por los que hicieron atribuciones de fracaso, en comparación con los que realizaron atribuciones de éxito, hayan obtenido 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.

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 radicar en varias razones. Una de ellas fue referida por tesistas de la mención en Psicología 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 mencionaron mayor disponibilidad de tiempo para la tesis, pues no estaban laborando en un empleo de manera permanente. Por tanto, se infiere que estos hallazgos pueden ser equiparados a una razón manifestada por Carlino (2003), quien señaló que una variable de dificultad en estudiantes tesistas de pregrado es la falta de tiempo total o parcial dedicado; con ello, hace referencia al tiempo de calidad que los tesistas 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 preprofesionales 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 tesis 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, el problema se encontraría en la manera en cómo los participantes asignan y distribuyen sus tiempos, así como a sus decisiones y prioridades.

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 preprofesional, y la 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 preprofesional. 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 por otros con resultados desaprobatorios (P9, P11).

Asimismo, los participantes (P3, P8, P9, P10, P12) manifestaron que las prácticas no cumplían ni otorgaban los tiempos establecidos a los estudiantes para que puedan realizar sus tesis. Sin embargo, dicha atribución está referida a la elección del participante entre una u otra tarea, en tanto le otorgaba prioridad a la práctica preprofesional y la consideraba una causa percibida para el fracaso en la elaboración de tesis. Todo ello podría ocasionar una ausencia de responsabilidad del estudiante 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 llegan 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 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 solo fue reportado por los

tesistas de la mención en Clínica, quienes afirmaron que su labor en la práctica preprofesional les generaba agotamiento emocional debido a las situaciones problemáticas que debían enfrentar con las personas que atendían. 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, citados 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 experimentan 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.

Atribuciones referentes al rol del tesista : “No la sufrí con la tesis, porque me gustaba”

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 y, en menor medida, fracaso.

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, 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).

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, 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. El interés en la tesis reportado por los participantes con resultados aprobatorios y desaprobatorios cuenta con distintas procedencias: la práctica preprofesional 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 solo 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.

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 desaprobatorios (Ver Tabla 9) por diversas razones. En primer lugar, ellos atribuyeron su fracaso a que habían priorizado otras actividades además de la tesis, como actividades deportivas (P7), familiares (P7) o laborales (P10), incluyendo la práctica preprofesional (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 profesional por considerarla muy absorbente de tiempo.

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). Ryan y Deci (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 lo tanto, se podría inferir que los factores internos descritos influyen de manera decisiva, tanto positiva y negativamente, en diversas tareas de una tesis.

Atribuciones sobre características personales : “Siempre está esto de que ‘mañana no tengo nada que hacer; ya lo hago mañana’”

Además de las atribuciones a la habilidad, al manejo de recursos y al rol del tesista, las atribuciones causales relacionadas con las características personales de los participantes fueron, en su mayoría, al fracaso, sobre todo por tesistas con resultados desaprobatorios y, en menor medida, al éxito. 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.

En este caso, algunos de los participantes con resultados desaprobatorios (P9, P11, P12) atribuyeron 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, el mismo que 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, lo que da como resultado la evitación de la tarea (Sánchez, 2010).

Balkis y Duru (2007, citados 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 último, la totalidad de participantes con resultados desaprobatórios pertenecientes a la especialidad de Psicología Educativa (P8, P11), y otro de Psicología 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, 1997 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 Educativa percibía una alta autoeficacia, la cual fue reportado como causa de éxito. 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 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, citado en Terry, 2008). Esto último se observó en los participantes que comentaron poseer una autoeficacia percibida baja, ya que 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.

Conclusiones

Una de las conclusiones más importantes de este estudio es que se encontraron nulas diferencias entre las atribuciones de éxito y fracaso de los participantes con resultados aprobatorios o desaprobatórios. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, las causas atribuidas se explicaban por la ausencia o presencia de un factor o aspecto determinado. Por ejemplo, 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 estudiantes 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 los participantes con la coincidencia del curso de tesis y la práctica preprofesional. 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 preprofesional, y como causa de éxito, el desaprobado el 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 Psicología 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. Incluso, 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 esta, pues los tesistas 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 pudo 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 estos era considerada positiva o negativa.

Todos estos hallazgos aportan a la comprensión del modo de concebir las tesis de los estudiantes, y a identificar las posibles causas que facilitan y obstaculizan la elaboración de las tesis. La habilidad, el manejo de recursos, el interés y las características de los estudiantes orientados al trabajo académico predirían óptimos resultados en este proceso a nivel de factores internos de los estudiantes. Como factores externos, la guía de un buen asesor y la asignación del trabajo de tesis en un momento distinto al de las prácticas preprofesionales constituirían un factor que apoye la culminación del trabajo de grado, pues estos elementos, según los resultados del presente estudio, dificultan un apropiado involucramiento con el trabajo de tesis al constituir obstáculos para

su correcta elaboración. Por tanto, al asignar un asesor habría que tomar en cuenta la disposición de tiempo y las características con las que estos docentes tendrían que contar para guiar el trabajo, específicamente, la habilidad para acompañar la elaboración de la tesis de manera cercana y cálida con el tesista, y para ser un apoyo que brinde estructura en el trabajo y que evidencie un real involucramiento con la investigación.

En cuanto a la asignación del curso de tesis, es importante realizar actualizaciones curriculares que propicien el trabajo preprofesional en un momento diferente al de la elaboración de las tesis. Además, resultará fundamental propiciar espacios en los que los estudiantes se integren a equipos de investigación desde etapas tempranas de la carrera para que desarrollen habilidades que les permitan llevar a cabo eficientemente cada etapa de la investigación, así como también aprender a organizar su tiempo y manejar los recursos necesarios para realizar trabajos de investigación.

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 tesisistas en general. También, estos hallazgos ayudarán en la toma de decisiones sobre el proceso de elaboración de tesis en la educación superior universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman and Company.
- Barros, A., & Simão, A. V. (2016). Attributions to Academic Achievements in the Transition to Higher Education. *Current Psychology*, 37(1), 216-224. doi:10.1007/s12144-016-9505-4
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Narcea, S.A.
- Bornas, X. (1988). Atribuciones causales y fracaso escolar: una revisión. *Enseñanza & Teaching*, (6), 205-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95631>
- 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.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* [Investigación cualitativa y diseño investigativo. Elegir entre cinco enfoques]. SAGE Publications.
- 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*. http://www.geocities.ws/seminario_lewin/AMEPSO2/estilos.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- García-Calvo, J. (2006). El Desarrollo de un Taller de Investigación en Línea como Estrategia para Apoyar a Tesis Universitarios. *Revista Pedagógica*, 78, 9-32
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a04.PDF>
- Manassero, M. & Vásquez, A. (1995). La Atribución Causal como determinante de las Expectativas. Universidad de las Islas Baleares. *Psicothema*. 7(2) 361-372. <http://www.psicothema.com/pdf/982.pdf>
- Meyrick, J. (2006) What is good qualitative research? *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799-808. doi: 10.1177/1359105306066643
- McMillan, W. (2015). Identity and attribution as lenses to understand the relationship between transition to university and initial academic performance. *African Journal of Health Professions Education*, 7(1), 32-38.

- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook* (2a. Ed.). 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*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Navas, J.; Sampascual, G. & Castejón, J.L. (1992). Atribuciones y Expectativas de Estudiantes y Profesores: Influencias en el Rendimiento Escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 45(1) 55-62. http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_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*. Gedisa.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methodology*. 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.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Ryan, R. & Deci, E. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human behavior*. Plenum Press.
- Rosas, A.K., Flores, D. & Valarino, E. (2006). Rol del Tutor de Tesis: Competencias Personales y Funciones. *Investigación y Postgrado*. 21(1).
- 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*. Narcea, S.A
- Sosa-Martínez, J. (1983). Ciencia y Arte en la Dirección de Tesis de Grado. *Educ Méd Salud*, 17(2).

- Silvestri, L., & Flores, F. (2006). *Profesores y estudiantes. Atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-010.pdf>
- 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.
- 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., & González-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.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research* (2 ed.). London: Sage.
- 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 Springer.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12.