



Universidad de Flores. Sede Regional Comahue

**Facultad:** Psicología y Ciencias Sociales.

**Carrera:** Lic. en Psicopedagogía. Plan RM

2115 / 19

**Decana:** Lic. Labrit Beatriz

**Vice Decana Regional:** Lic. Del Col Fabiana

**Directora de carrera:** Lic. Granieri Giselle

**Trabajo Final Integrador:**

“Demora y postergación en la culminación del Trabajo Final Integrador: factores que obstaculizan su finalización en estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del ciclo Modalidad a Distancia de UFLO”

**Director:** Dr. Nicolas Genise

**Estudiante:** Aldana Amelio Ortiz

**Legajo:** 28834

**Fecha de inicio:** 15 de diciembre de 2022

**Fecha de entrega:** 12 de diciembre de 2023

Cipolletti, Río Negro

# Índice

<b>Resumen</b> .....	2
<b>Introducción</b> .....	4
<b>Problemática</b> .....	7
<b>Preguntas de Investigación</b> .....	8
<b>Objetivos</b> .....	8
<b>Objetivos específicos</b> .....	9
<b>Hipótesis</b> .....	9
<b>Justificación</b> .....	9
<b>Estado del Arte</b> .....	11
<b>Marco Teórico</b> .....	15
<b>Rol del estudiante universitario</b> .....	17
<b>Problemas o trabas en la escritura</b> .....	18
<b>Factores que influyen a la hora de elaborar una tesina o TFI</b> .....	19
<i>Factores personales</i> .....	19
<i>Factores institucionales</i> .....	23
<b>La importancia de la concepción de la escritura y su vínculo con el bienestar</b> .....	24
<b>Metodología</b> .....	26
<b>Muestra</b> .....	26
<b>Criterios de selección</b> .....	26
<b>Instrumento</b> .....	26
<b>Procedimiento</b> .....	28
<b>Resultados</b> .....	29
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	42
<b>Anexo 1</b> .....	49
<b>Anexo 2</b> .....	50

## Resumen

La culminación del Trabajo Final Integrador (TFI) es un hito significativo en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios. Este proceso representa la integración de habilidades construidas a lo largo de su trayectoria educativa y requiere enfrentar diversos desafíos. Sin embargo, se observa que muchos estudiantes enfrentan obstáculos que dificultan la finalización de este trabajo, lo que ha llevado a altas tasas de retrasos y abandono en diversos niveles educativos. La presente investigación tiene como propósito explorar y caracterizar los factores personales e institucionales que contribuyen a la demora y postergación en la culminación de los Trabajos Finales Integradores de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia). En dicho estudio, se empleó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, adoptando un diseño descriptivo y transversal. Se aplicó el cuestionario "The Writing Process Questionnaire", un instrumento desarrollado por Lonka et al. (2014) y traducido al español por Cerrato Lara et al. (2017) a una muestra de 122 estudiantes. En función del análisis de datos se concluyó que los factores institucionales afectan y obstaculizan la finalización del TFI de los estudiantes, superando la influencia que puedan tener los factores personales, generando que los estudiantes experimenten altos niveles de bloqueo, agotamiento y ansiedad, dando lugar a la procrastinación.

*Palabras claves:* Trabajo Final Integrador, factores personales e institucionales, escritura académica, psicopedagogía.

## Abstract

The completion of the Final Integrative Project (FIP) is a significant milestone in the academic career of university students. This process represents the integration of skills built throughout their educational career and requires facing various challenges. However, it is observed that many students face obstacles that make it difficult to complete this work, which has led to high rates of delays and dropouts at various educational levels. The purpose of this research is to explore and characterize the personal and institutional factors that contribute to the delay and postponement in the completion of the Integrative Final Projects of the students of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy (curriculum complementation cycle - Distance Modality). In this study, a mixed

approach was used, combining quantitative and qualitative methods, adopting a descriptive and cross-sectional design. The questionnaire "The Writing Process Questionnaire" was applied, an instrument developed by Lonka et al. (2014) and translated into Spanish by Cerrato Lara et al. (2017) to a sample of 122 students. Based on the data analysis, it was concluded that institutional factors affect and hinder students' completion of the TFI, surpassing the influence that personal factors may have, causing students to experience high levels of blockage, exhaustion and anxiety, giving rise to procrastination.

*Keywords:* Integrative Final Project, personal and institutional factors, academic writing, psychopedagogy.

## Introducción

La finalización del trabajo final integrador (TFI) o Tesina es un paso decisivo para la culminación de la carrera de grado de todo estudiante, siendo su concreción un logro significativo tanto para él como para la universidad (Rosales et al., 2012).

La confección de dicho trabajo es una tarea que implica una gran cantidad de procesos de aprendizaje por parte del estudiante. Durante este proceso, se espera que cada estudiante pueda poner en acción habilidades y conocimientos construidos y desarrollados a lo largo de la carrera, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, demostrar sus habilidades en la investigación y escritura académica, además de permitir al estudiante profundizar en temas de su interés. Por lo tanto, su finalización estará rodeada de intereses personales del estudiante, así como del establecimiento educativo (Gallecio, 2018).

Como es de esperar, esta experiencia puede ser tanto enriquecedora como desafiante. En muchas ocasiones, la falta de tiempo, la dificultad para elegir el tema adecuado, y la falta de orientación y acompañamiento por parte de la institución y los docentes son obstáculos que dificultan la elaboración. Un porcentaje significativo de estudiantes presentará retrasos y abandonos al afrontar este paso prominente. El cuello de botella suele ocurrir después de haber cursado y aprobado los diversos seminarios/materias y la elaboración de la Tesina o TFI (Carlino, 2005).

Esta dificultad se ha observado en las distintas instancias de formación, como doctorados, maestrías y carreras de grado (Jeppesen et al., 2004). Por ejemplo, se estima que entre el 40 y el 50% de los estudiantes de doctorado dejan la universidad antes de completar sus programas en Estados Unidos (Golde, 2005). En Sudáfrica, la tasa de deserción de los estudiantes de doctorado es del 88% (Training, 2018). Mientras que en Argentina se estima que las tasas de finalización oscilan entre el 6 % y el 14,8 %, lo que resulta especialmente preocupante (Bartolini, 2017).

La importancia de esta situación ha llevado a que, por ejemplo, en el mundo angloparlante se denomine a este fenómeno como ABD (All but Dissertation - Todo menos la tesis) para referirse al estatus de muchos estudiantes que han finalizado su cursada, pero quedan trabados en la elaboración de la Tesis o Tesinas.

Como es de imaginar, la deserción o trabas que experimentan los estudiantes traerán costos y consecuencias para los gobiernos, las comunidades, las instituciones educativas y los propios estudiantes. Por ejemplo, los gobiernos podrían desperdiciar recursos, como becas y subsidios otorgados a los estudiantes; las comunidades podrían perder las habilidades y conocimientos que estos podrían haber aportado con una educación completa, y los estudiantes podrían experimentar

una sensación de frustración e incertidumbre durante y después del abandono de sus estudios (Silinda y Brubacher, 2016). Si bien el problema ha sido reconocido desde hace tiempo (Bloom, 1981) y se han realizado numerosas investigaciones para lograr comprender los motivos que interfieren en la realización de las tesis o tesinas en las distintas instancias académicas, es un fenómeno que continúa ocurriendo en gran cantidad de universidades (nacionales e internacionales).

Existen varios factores que podrían afectar al estudiante, llevándolo al abandono de sus estudios y tesis, tesinas o TFI. Carranza (2022) señala que, entre los factores personales que pueden afectar la culminación del TFI se encuentran la motivación de cada estudiante, su capacidad para manejar el tiempo y la gestión de sus recursos personales, entre otros. Es decir, estos factores psicológicos que enfrentan los estudiantes incluyen tener demasiado trabajo académico, problemas relacionados con la gestión del tiempo, aislamiento profesional y falta de apoyo social (Al-Saleh et al., 2010; Bhat y Basson, 2013; Bukhsh et al., 2011; Ehrenberg et al., 2007; Mazzola et al., 2011), problemas en las relaciones personales, deudas y problemas financieros, y preocupaciones sobre el futuro (Silinda y Brubacher, 2016). Además, es importante destacar que el estudiante debe contar con los recursos y habilidades científicas que le permitan llevar a cabo una investigación y escritura académica adecuada (Carlino, 2005).

También se ha observado que las disonancias en las expectativas entre el director de la tesis (entiéndase también en tesinas o TFI) y el estudiante son un importante obstáculo para la finalización del trabajo (Kiley, 1996; Malfroy y Webb, 2000). Para superar esto, es importante construir una relación que incluya interacciones frecuentes, retroalimentación diversa sobre el trabajo realizado, apoyo y ayuda ante la incertidumbre (Hockey, 1991; Holbrook et al., 2006; Manathunga, 2005), además del camino para construir la identidad académica (Kiley, 1996), el trabajo en equipo y la inclusión del estudiante en círculos académicos de escritura durante la elaboración del TFI. Estas estrategias pueden incentivar y favorecer el avance y finalización del desafío (Aitchison, 2003; Carlino, 2005).

Por último, existen factores institucionales que pueden favorecer u obstaculizar la culminación del proceso mencionado. Por ejemplo, resulta factible destacar la importancia de que las instituciones establezcan criterios claros de evaluación y proporcionen información precisa y oportuna sobre dicho proceso (García, 2012).

En resumen, la existencia de factores inter e intrapersonales puede afectar el desempeño del estudiante al enfrentar la realización del TFI/tesina, pudiendo convertirse en barreras determinantes para el abandono o postergación en el cumplimiento de tal desafío, lo que perjudica tanto al estudiante como a la institución.

En la Universidad de Flores (UFLO) se ha observado un preocupante aumento de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del Ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia que quedan detenidos en la realización de la tesina/TFI. Por ello, resulta significativo explorar y conocer las causas que favorecen este suceso, con el fin de planificar y ejecutar estrategias para reducir los obstáculos.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es explorar y caracterizar los factores personales e institucionales que contribuyen a la demora y postergación en la culminación de los Trabajos Finales Integradores de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia).

## **Problemática**

Un fenómeno educativo reconocido en las últimas décadas es la multiplicación de carreras, posgrados, maestrías y doctorados, tanto presenciales como a distancia, en distintas áreas del conocimiento. Arnoux et al. (2004) plantean que dicho fenómeno ha impulsado una reflexión en todo el país sobre los objetivos, alcances, exigencias y dificultades del nivel de los estudios superiores. Brunner (2016) postula que muchos de los reclamos que se realizan están orientados a la ausencia de una enseñanza que contemple la diversidad, que sea significativa para la sociedad y que responda a las exigencias del mundo laboral. A esto se suma el avance de la tecnología disponible para la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación, que habilita nuevas posibilidades en la cotidianidad de la vida educativa, así como nuevos retos que dependen de la particularidad de cada institución para habilitar y movilizar aquellas estructuras instauradas.

Uno de los problemas más relevantes, tanto en Argentina como en otros países, es el pequeño porcentaje de estudiantes que completan sus carreras de grado y posgrado. Ahora bien, el sistema universitario argentino registró una población de 2.476.945 estudiantes de pregrado, grado y posgrado en el año 2020, de los cuales 489.381 corresponden a instituciones privadas (365.512 con modalidad presencial y 123.869 de modalidad a distancia). De dicho sector, solo se han egresado 14.004 estudiantes de pregrado y grado, y 1.936 estudiantes de posgrado con modalidad a distancia (Ministerio de Educación de Argentina, 2021).

Actualmente, en la mayoría de las instituciones universitarias, uno de los requisitos necesarios consiste en la presentación de un trabajo escrito de gran importancia, como las tesis, tesinas o trabajos finales integradores. Estos trabajos se caracterizan por una marcada complejidad, tanto conceptual como discursiva, y representan la última instancia que el alumnado debe transitar para alcanzar su título de grado o posgrado.

Se sabe que la elaboración de estos trabajos implica seguir diferentes etapas, lo que se conoce como proceso de investigación. Sin embargo, es cada vez más común que un gran número de estudiantes eviten este paso en la medida de lo posible. Este comportamiento ha sido identificado y denominado como el "Síndrome Todo Menos Tesis" (STMT) o "All but Dissertation" (ABD). El STMT hace referencia al estatus de muchos estudiantes que han finalizado su cursada y créditos académicos, pero quedan trabados en la elaboración de la tesis o tesina (de Valero y Hernández, 2000).

La aparición del STMT trae consigo consecuencias negativas tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas y la sociedad en general. Los estudiantes pueden experimentar frustración, ansiedad y desmotivación ante la dificultad de concluir su trabajo final, lo que puede llevar al abandono de los estudios. Por su parte, las instituciones educativas pueden

perder la oportunidad de formar profesionales capacitados y talentosos, lo que a su vez afecta a la sociedad en términos de pérdida de recursos y oportunidades de desarrollo (Valarino et al. 2011).

De este modo, el STMT es un fenómeno que afecta a estudiantes universitarios no solo en Argentina, sino en todo el mundo. Puede tener diversas causas, como factores inter e intrapersonales que afectan el desempeño del estudiante al enfrentar la realización del trabajo final integrador o tesina, transformándose en barreras determinantes para el abandono o postergación en el cumplimiento de dicho desafío.

En la Universidad de Flores (UFLO), se ha observado un preocupante aumento de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del ciclo modalidad a distancia que quedan detenidos en la realización del TFI. Por ello, resulta significativo explorar y conocer las causas que influyen en dicho suceso, a fin de poder planificar y ejecutar estrategias para reducir obstáculos.

### **Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuáles son los principales factores que contribuyen a la procrastinación en la culminación del Trabajo Final Integrador (TFI) por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia) en la UFLO?
2. ¿Cómo influyen los factores personales en la culminación de los TFI por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia) en la UFLO?
3. ¿Cuáles son los factores institucionales que demoran la elaboración de los TFI por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia) en la UFLO?
4. ¿Cómo influyen las tutorías y el rol de los tutores en la elaboración de los TFI por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia) en la UFLO?

### **Objetivos**

- Identificar los factores que contribuyen a la procrastinación en la culminación del Trabajo Final Integrador de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia) de UFLO.

### **Objetivos específicos**

- Comprender los factores personales que influyen en la elaboración del TFI de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia) de UFLO.
- Determinar los factores institucionales que inciden en la confección del TFI de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia) de UFLO.
- Analizar posibles influencias de las tutorías en la elaboración del TFI de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia) de UFLO.

### **Hipótesis**

- Hipótesis 1: Los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del ciclo Modalidad a Distancia de UFLO tienden a experimentar altos niveles de bloqueo y procrastinación al momento de elaborar sus TFI, lo que resulta en demoras para alcanzar su titulación.
- Hipótesis 2: Los factores personales e institucionales favorecen el aumento de procrastinación en el proceso de escritura académica que experimentan los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del ciclo Modalidad a Distancia al momento de elaborar sus TFI.
- Hipótesis 3: El modo en que se realizan las tutorías favorecen el incremento de retrasos en los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del ciclo Modalidad a Distancia a la hora de finalizar los TFI.

### **Justificación**

En la actualidad, la culminación de estudios en instituciones universitarias requiere la elaboración de trabajos escritos significativos, como Tesis, Tesinas o Trabajos Finales Integradores. Estos proyectos, de alta complejidad conceptual y discursiva, constituyen la etapa final para obtener títulos de grado o posgrado. En el contexto del sistema universitario argentino, que albergó a 2.476.945 estudiantes en 2020, se destaca que solo 14.004 estudiantes de pregrado y grado, así como 1.936 de posgrado con modalidad a distancia, lograron culminar sus estudios ese año (Ministerio de Educación de Argentina, 2021).

La importancia de esta investigación radica en la identificación de los factores que influyen en la demora y postergación de la elaboración de la Tesina o Trabajo Final Integrador (TFI) de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, particularmente en la modalidad a distancia de

la UFLO. La procrastinación no solo incide en el retraso en la entrega del TFI, sino que puede llevar al abandono del proceso, generando un impacto negativo tanto en el estudiante como en la institución, que ha invertido recursos considerables en el logro de este hito académico (Rauf, 2016).

El surgimiento del Síndrome Todo Menos Tesis (STMT) conlleva consecuencias adversas tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto. Los estudiantes pueden experimentar frustración, ansiedad o desmotivación, lo que puede resultar en la interrupción de sus estudios. Cabe destacar, que es importante el desarrollo de esta temática para la Psicopedagogía, debido a que, teniendo como objeto de estudio al sujeto en situación de aprendizaje en la educación superior, muchas veces se desconocen ciertas problemáticas por las que los estudiantes pueden estar atravesando; en este contexto, la intervención psicopedagógica adquiere una importancia crítica, ya que no solo constituye un conjunto de prácticas profesionales en diversos contextos, sino que también representa una acción preventiva y promocional orientada a acompañar esta experiencia enriquecedora y desafiante, donde se ponen en juego los aprendizajes de todas las partes involucradas en la confección del TFI o tesina (Azar, 2017).

De este modo, al comprender los factores que obstaculizan o demoran la finalización exitosa de la tesina o TFI, se pueden diseñar y aplicar estrategias para abordar las dificultades y los obstáculos que enfrentan los estudiantes, lo que les permitirá construir habilidades y competencias para afrontar con éxito las demandas académicas.

En el plano profesional, la investigación no solo busca abordar las dificultades relacionadas con la procrastinación, sino que también ofrece una perspectiva más completa para la institución, ya que muchas veces deben enfrentarse a la pérdida de la oportunidad de formar profesionales capacitados y talentosos, lo que repercute en la sociedad en términos de pérdida de recursos y oportunidades de desarrollo (Valarino et al., 2011). La exploración de cómo este tipo de intervención impacta en la cotidianidad y la vida universitaria de los estudiantes de Psicopedagogía modalidad a distancia de UFLO constituye una valiosa contribución al campo, destacando estrategias de apoyo que pueden implementarse para mejorar la experiencia académica de los estudiantes.

En resumen, esta investigación no solo es importante desde una perspectiva profesional, sino que también tiene implicaciones prácticas significativas para la enseñanza y el aprendizaje. Al comprender los factores que obstaculizan la finalización exitosa del TFI, se pueden diseñar y aplicar estrategias para abordar las dificultades y los obstáculos que enfrentan los estudiantes, lo que les permitirá construir habilidades y competencias para afrontar con éxito las demandas académicas.

## Estado del Arte

Desde hace algunas décadas, los obstáculos que llevan a los estudiantes a demorar o abandonar la realización de sus Tesinas/TFI han sido objeto de estudio por una gran cantidad de equipos de investigación. A partir de ellos, se han explorado y comprendido diversos factores y situaciones que afectan negativamente al alumnado.

Por ejemplo, Nouri et al. (2019) intentaron identificar los factores que influyen en la no finalización de la tesis de maestría. Para ello, buscaron determinar cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan al estudiante para alcanzar sus objetivos. Como resultado, los autores lograron identificar 5 factores centrales. El factor que más correlacionó con la no finalización de la tesis fue el historial de finalización de tesis del supervisor. Además, se identificaron otros 3 factores donde el supervisor cumple un rol importante: el promedio de días que tardan los supervisores en completar el proyecto de tesis, el promedio de publicaciones científicas que tienen los supervisores por año y el promedio de tesis que han supervisado anteriormente. Por último, se destaca como último factor relevante el rendimiento académico de los estudiantes.

En sintonía con lo anteriormente planteado, Rauf (2016) en su estudio realizado en Sri Lanka en estudiantes de posgrado que no finalizan su programa, identificó como factores relevantes, que se adicionan a los mencionados anteriormente, la situación personal del estudiante, los recursos financieros con los que cuenta y sus cualidades personales (por ejemplo, su tendencia al trabajo duro, el compromiso, la implicación activa y la motivación), los cuales han influido en el retraso de la tesis

Lonka et al. (2014) investigaron la concepción de los estudiantes de doctorado acerca de la escritura y cómo se veían a sí mismos como escritores tomando en cuenta diversos aspectos que pueden favorecer el bloqueo de la escritura como: procrastinación, perfeccionismo, estrés, ansiedad, entre otros. Para ello desarrollaron un cuestionario llamado “The Writing Process Questionnaire” en cual demostró ser una herramienta poderosa para evaluar aspectos esenciales del proceso de escritura y sus dimensiones emocionales. Este cuestionario fue posteriormente traducido y validado por Cerrato Lara et al. (2017) en población española y mexicana obteniendo evidencia de confiabilidad e invarianza para dichas poblaciones.

En este sentido, Manathunga (2002) se centró en entender el importante rol que ocupan los supervisores que acompañan a los estudiantes durante la realización de una tesis a la hora de detectar posibles obstáculos y factores de riesgo. La autora caracteriza como un elemento altamente importante la relación de trabajo creada entre los dos actores para favorecer el cumplimiento de la tesis.

En Latinoamérica, Rietveldt De Arteaga y Vera Guadrón (2012) realizaron un estudio con el objetivo de identificar los factores que inciden en el proceso de realización de una tesis de grado. Evaluaron de manera cuantitativa, descriptiva, no experimental y transeccional a 72 estudiantes a través de un cuestionario. Como resultado, se obtuvo una alta presencia de factores personales e institucionales. Se concluye que los factores personales e institucionales son de gran importancia, donde la motivación es fundamental para que el tesista desarrolle la investigación. Además, la actitud es necesaria ya que evidencia los sentimientos o estados de ánimo manifestados en el desarrollo del estudio. En relación con los factores institucionales que favorecen el desarrollo de la investigación, se obtuvo una alta presencia en la dimensión de asesorías permanentes y acompañamiento del estudiante en su proceso de elaboración de tesis desde el inicio hasta la presentación.

Arteaga Cárdenas (2015) llevó a cabo una investigación en Trujillo con el objetivo de identificar los factores que inciden en la elaboración de la tesis para obtener el título profesional. La investigación utilizó un método prospectivo, transversal, descriptivo y observacional y la población estuvo conformada por 211 estudiantes de noveno y décimo ciclo de la Universidad Privada Antenor Orrego, Universidad Nacional de Trujillo, Universidad Alas Peruanas y Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Como resultado, se identificó que los factores institucionales más relevantes hacen referencia al rol del asesor/tutor (30%), mientras que los laboratorios equipados tuvieron un porcentaje del 19%. En cuanto a los factores personales, la actitud positiva fue el factor con mayor porcentaje, mientras que los recursos para financiar la tesis tuvieron el menor porcentaje. En conclusión, la presencia de asesores permanentes fue el factor más relevante en los factores institucionales, mientras que los recursos para financiar la tesis fueron los menos importantes en la elaboración de la tesis para optar por el título profesional de cirujano dentista.

Por su parte, Oscoco Vargas (2018) estudió los factores asociados a la elaboración del trabajo de investigación en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela Académico Profesional de Enfermería de la Universidad Privada Norbert Wiener en Lima, Perú. El estudio fue de tipo cuantitativo, correlacional de corte transversal, y la población estuvo constituida por 75 estudiantes que respondieron una encuesta como instrumento. Los resultados indicaron que el 52,8% de los estudiantes presentan factores medianamente favorables, mientras que el 30,6% presentan factores desfavorables en la etapa de identificación del problema del proyecto. En el proceso de elaboración del proyecto, el 52% de los estudiantes presentan factores medianamente favorables y el 32% factores favorables. En la etapa de ejecución, el 63,6% del estudiantado presenta factores medianamente favorables y el 36,4% factores favorables. Por último, en la fase de presentación

del informe, el 100% de los estudiantes presentan factores medianamente favorables. Se estableció así, que existe una correlación sustancial entre las variables analizadas y la capacidad de los estudiantes de enfermería para llevar a cabo investigaciones académicas de manera efectiva.

Chambilla (2020) busco identificar los factores que limitan la elaboración de tesis en la Maestría de Educación Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Su hipótesis establecía que existen factores que limitan la elaboración de tesis en dicha maestría. La población del estudio estuvo conformada por 123 egresados de la promoción 2016 de la Maestría de Educación Superior. Para recolectar los datos se utilizó como técnica la encuesta. Como resultado relevante, se obtuvo que solamente el 16.26% de los estudiantes había finalizado el proceso, mientras que el restante 83.54% no. Entre los factores más influyentes se destacaron los factores personales, como la motivación, el tiempo, el conocimiento del método científico y la experiencia en investigación. Entre los factores institucionales, se destacó el rol de los asesores/tutores en primer lugar, seguido de la falta de apoyo institucional y la organización académica.

Caipo Chu (2020) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar si existe una relación entre los factores que dificultan la culminación de la tesis y la satisfacción de los egresados con el proceso de titulación del Programa de Segunda Especialidad Profesional en Enfermería de la Universidad Nacional de Trujillo, a través de un estudio descriptivo correlacional de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 55 egresados del programa y se aplicaron dos cuestionarios: "Factores que dificultan la culminación de la tesis de segunda especialidad" y "Satisfacción del egresado con el proceso de titulación". Los resultados indicaron que los factores personales y los factores institucionales dificultaron la culminación de la tesis en un 58,1%, siendo los factores laborales y los trámites documentales los más relevantes. Respecto a la satisfacción con el proceso de titulación, el 45,6% de los egresados reportó una satisfacción media, mientras que el 27,2% informó una satisfacción alta o baja. De este modo, se encontró una relación altamente significativa entre las dos variables, con el 36,3% de los egresados que manifestaron que tanto los factores personales como los institucionales dificultaron la culminación de su tesis y, a su vez, presentaron una satisfacción media con el proceso de titulación.

Gallecio (2018) buscó identificar a través de un trabajo cualitativo en el Instituto Universitario De Gendarmería Nacional Argentina (IUGNA) los condicionantes que afectan a los estudiantes en el desarrollo y culminación del Trabajo Integrador Final en las carreras de grado. Para dicho objetivo, entrevistó a docentes, autoridades y personal de gendarmería que cursan carreras de grado. Identificó la existencia de tres tipos de condicionantes: institucionales,

materiales y educativos, siendo las condiciones institucionales las que más afectan el desarrollo y la culminación del TFI.

Carranza (2022) investigó en San Luis, Argentina, se llevó a cabo una investigación que buscó identificar los obstáculos académicos y extracurriculares que dificultan a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH-UNSL la finalización de sus trabajos finales, a través de un enfoque mixto. Los resultados de la investigación señalaron que la mayoría de los obstáculos que enfrentan los estudiantes de esta carrera están relacionados con problemas de índole académica.

## Marco Teórico

Un fenómeno educativo reconocido de las últimas décadas es la multiplicación de carreras, posgrados, maestrías y doctorados, tanto presenciales como a distancia, en distintas áreas del conocimiento. Arnoux et al. (2004) plantean que dicho fenómeno ha impulsado una reflexión a lo largo del país, sobre los objetivos, alcances, exigencias y dificultades del nivel de los estudios superiores. A lo que se le suma, el avance de la tecnología disponible para la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación, que habilitan nuevas posibilidades en la cotidianidad de la vida educativa, como también nuevos retos que dependen de la particularidad de cada institución para habilitar y movilizar aquellas estructuras instauradas (Brunner y Contreras 2016). Por ejemplo, la Universidad de Flores (UFLO) ofrece la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía – Ciclo de complementación curricular - Modalidad a Distancia como una opción de formación superior universitaria que se integra con los estudios no-universitarios en el ámbito de esta.

Una vez finalizada y aprobada la currícula, los estudiantes deberán poner en práctica sus habilidades de escritura académica y científica para elaborar el TFI/Tesina para poder titularizarse (Taraban y Logue, 2012), las cuales serán puestas en acción nuevamente en futuros cursos, como especializaciones, maestrías y doctorados (Cerrato Lara et al., 2017).

El TFI es uno de los últimos pasos formales en la mayoría de las universidades para alcanzar el grado de licenciado, sin embargo, un número considerado de estudiantes encuentran dificultades para lograr afrontar y completar dicho proceso, generándoles retrasos en la entrega o abandono de este, obstaculizando el alcance del logro académico (Kamler y Thomson, 2008).

Estos resultados impactan negativamente tanto para el estudiante como para las instituciones académicas ya que invirtieron tiempo, energía y dinero para el alcance de dicho logro (Baum y Payea, 2007; Rauf, 2016). Por lo tanto, favorecer y garantizar el cumplimiento del proceso por el cual los estudiantes obtengan sus títulos de grado de manera oportuna resultará beneficioso tanto para los estudiantes, las instituciones educativas como para la sociedad que necesita de trabajadores calificados (Ho, 2006).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que realizar y completar este tipo de trabajos con éxito y a tiempo, requiere de un esfuerzo desafiante además de habilidades, aptitudes y determinación (Ngozi y Kayode, 2014; Rennie y Brewer, 1987). El aprendizaje de la escritura académica presentará el complejo desafío de adoptar conocimiento tácito e implícito haciéndola una tarea difícil de enseñar y adquirir lo que invita a la creación y desarrollo de nuevas herramientas que nos permitan favorecer el aprendizaje y la detección de dificultades para la escritura académica (Lonka et al., 2014).

Dicha actividad académica no es un acto individual, sino que será también una forma de participar y convertirse en miembro de una comunidad científica particular. El estudiante deberá aprender las convenciones y formas de pensamientos propias de la tradición científica como saber enmarcar argumentos, utilizar lenguaje adecuado conforme a determinadas normas disciplinarias, convenciones reglamentarias (Lonka, 2003), delimitación del problema, el planteo de objetivos, justificación de la relevancia, revisión bibliográfica, entre otras (Sierra, 2011). Por lo tanto, la no finalización de esta instancia final para la titulación por parte de los estudiantes requiere de una seria y planificada atención (Chin et al., 2017; Jiranek, 2010).

La tesina o TFI no sólo cumplirá una función integradora de distintos saberes y destrezas logrados durante el trayecto disciplinar transitado, sino que buscará propiciar el espacio para el desarrollo de una voz propia y de construcción de nuevos conocimientos (Moral *et al.* 2013). Cada uno de los estudiantes deberá desarrollar y cultivar su propia voz académica desarrollando un rol activo y protagónico (Holland et al., 2001). Tal desafío, sin olvidar la importancia de la instancia a la que se enfrentan, podrá ser vivida por el estudiante como una gran amenaza y fuente de futuras críticas pudiendo derivar en el desarrollo de conductas perfeccionistas, de procrastinación y de bloqueo a la hora de escribir su trabajo. Entonces, el trabajo de escritura académica no solo estará gobernado por procesos epistemológicos y cognitivos, también entrarán en juego aspectos motivacionales y afectivos transformando a esta instancia en un gran desafío (Lonka et al., 2014).

El arte de la escritura académica requerirá de un conjunto de habilidades, competencias y conocimientos que permitirán al estudiante avanzar dimensionalmente en la calidad de sus producciones. Se podrá esperar que, en un comienzo los estudiantes realicen una actividad “más reproductiva” de información la cual tenga una baja carga cognitiva y emocional y que, a medida que se vayan desarrollando en la escritura, puedan transformar el conocimiento intencionalmente y en dirección hacia sus objetivos y audiencia. Como es de imaginar, esta instancia requerirá niveles de optimismo y autoeficacia elevados viéndose a sí mismos como agentes activos de una comunidad académica (Pyhältö et al., 2012).

La concepción de la escritura se basa en una comprensión específica de las prácticas textuales (Candlin y Hyland, 2014; Lonka, 2003), incluyendo concepciones de uno mismo como escritor (Lonka et al., 2014). Según Cerrato Lara et al. (2017) estas prácticas podrán ser entendidas como procesos de solución de problemas sociales en lugar de ser consideradas un acto individual y solitario. De esta manera, se entiende a la escritura como una herramienta de aprendizaje. Los estudios realizados sobre la concepción de escritura demostraron que los juicios que se tengan sobre ella podrán influir en el producto final escrito (su calidad y productividad) y podrán estar vinculadas a las características de los escritores: sus estrategias de escritura y revisión, su

conocimiento de la escritura, su orientación del conocimiento, capacidad académica y creencias en la suerte, su motivación y su nivel de experiencia. También se ha observado que el nivel de experiencia en la escritura va desarrollándose progresivamente. Los estudiantes de grado suelen presentar una considerable inmadurez en sus hábitos de escritura viéndose mejorar al evaluar estudiantes de posgrado. Además, estos estudios destacan la importancia de las concepciones de la escritura para comprender las prácticas situadas de los alumnos, que siempre dependen del contexto de aprendizaje, y para mejorar la instrucción y la supervisión de la escritura (Cerrato Lara et al., 2017).

### **Rol del estudiante universitario**

Livas (2000) destaca la importancia de una serie de competencias fundamentales que todo estudiante universitario debe poseer, entre las que se incluyen: la capacidad de resolver problemas (bien definidos o no), habilidades interpersonales que favorezcan el trabajo en grupo, habilidades metacognitivas, de autoconfianza, autodirección y autoevaluación, entre otras. Además, se debe poseer la capacidad de ser autónomo, de desarrollar un pensamiento crítico, de identificar y resolver problemas, de mostrar una buena comunicación oral y escrita y de tomar decisiones adecuadas.

Por otro lado, Marcelo (2001) menciona tres grupos de habilidades que todo universitario debería tener: habilidades académicas (como leer, ver, oír, tomar notas e interpretar documentos), habilidades de investigación (como observar, hipotetizar, analizar, buscar información y utilizar instrumentos) y habilidades sociales (como cooperar, saber discutir, defender las propias ideas, trabajar en equipo y resolver conflictos).

Al momento de iniciar la elaboración de las tesinas o TFI, los estudiantes pondrán en juego estas competencias ante una situación de incertidumbre y dudas por lo que, las tutorías que reciba serán una herramienta valiosa para su orientación y desarrollo. La orientación que reciba por parte del tutor deberá iniciarse a partir de la concepción del estudiante como un agente activo que construirá y madurará los conocimientos, siendo el tutor quien guíe y oriente en la búsqueda y construcción de esos conocimientos (Hernández de la Torre et al., 2021).

Para ello, será indispensable que el tutor logre conocer al estudiante para personalizar las herramientas y estrategias que permitan desarrollar el máximo potencial del estudiante. Por su parte, el estudiante deberá contar con un proyecto de vida profesional con cierta madurez que se adapte al momento y exigencia.

El estudiante universitario se deberá caracterizar por ser un generador de su propio conocimiento, interactivo, crítico y espontáneo (Prieto et al., 2014). De este modo, cada estudiante

debe buscar un rol activo que esté relacionado con su propio proceso de aprendizaje, lo que se traduce en un estudiante que elige y planifica sus actividades de aprendizaje. Por lo tanto, resulta necesario que reciban orientación del docente mientras construye su propio conocimiento, lo que se traduce en un espacio donde los alumnos aprenden a aprender. En este sentido, el estudiantado universitario se convierte en un sujeto activo, autónomo y capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico en los ámbitos moral e intelectual (Martínez y Prendes, 2001).

Como señala Gutierrez (2017), ser estudiante universitario significa tener pasión por descubrir y conocer la verdad, con ansias de entender y la necesidad de poder explicar los porqués de los fenómenos que observamos. Implica ser protagonista de su propia carrera, es decir, conducir la trayectoria de su formación superior. En síntesis, el estudiante universitario no se limita a ser receptor pasivo de conocimiento, sino que despliega su capacidad para construir una comprensión autónoma a través de la influencia enriquecedora de sus educadores, la consulta de fuentes bibliográficas pertinentes y la interacción con su entorno circundante. Para ello, es necesario que sea activo y crítico, cuestionando todo aquello que no funciona y que atenta contra el desarrollo de la Universidad y la sociedad. Además, implica conocer los fundamentos de la ciencia y el método científico para analizar la realidad social y contribuir a su proceso de transformación, vinculando la teoría con la práctica. El docente o tutor será aquel que deberá brindar orientación y facilitar la construcción del aprendizaje ofreciéndole herramientas y estrategias al estudiante mientras esté transitando el proceso de desarrollo de sus habilidades y competencias (Aznar, 2017).

### **Problemas o trabas en la escritura**

Todo acto de escritura implicará tanto el apropiarse de los aspectos centrales de la disciplina como el desarrollo de habilidades que permitan transformar los conocimientos y dirigirlos a determinados objetivos y audiencia sin olvidar el método y las prácticas científicas características de la disciplina. Como toda etapa llena de desafíos, su tránsito podrá ser vivido como una experiencia poco placentera. En numerosas ocasiones encontraremos estudiantes que caerán en el grupo “Todo Menos Tesis” (TMT) (Gallecio, 2018). El TMT es definido por Valarino et al. (2011) como “el conjunto de trastornos, impedimentos u obstáculos, sentimientos y conductas vividos por un estudiante o profesional cuando aborda la tarea de planificar, desarrollar o publicar un proyecto de investigación, tesis, trabajo de ascenso o similar” (p.15). Por su parte Abreu (2015) postula que el síndrome TMT define a “un conjunto de estudiantes que habiendo concluido todas las asignaturas o requisitos de una carrera se retrasa o no termina la tesis” (p.13). Es decir, existen estudiantes que, habiendo logrado superar exitosamente todas las materias de su

plan de estudio, al intentar elaborar su TFI se encontrarán con serias dificultades para realizar sus trabajos.

Podemos continuar diciendo que, el bloqueo del escritor se refiere a la incapacidad de escribir productivamente que no se debe a habilidades literarias o capacidad intelectual insuficientes (Cerrato Lara et al., 2017). Este bloqueo no es exclusivo de los escritores noveles. Podrá afectar a todo aquel que se disponga a ejecutarlo. Boice (1993) estudió las razones más frecuentes que favorecen el desarrollo del bloqueo: sensores internos, miedos al fracaso, perfeccionismo, experiencias negativas tempranas, procrastinación y padecimientos de salud mental. Concluyó que rara vez el bloqueo se debe a una sola causa y que en general, se debe considerar diversos aspectos.

## **Factores que influyen a la hora de elaborar una tesina o TFI**

### ***Factores personales***

Existen diversas investigaciones que demuestran la presencia de diferentes factores, personales e institucionales, que influyen en la dificultad de aquellos estudiantes de culminar la elaboración de sus trabajos finales o tesinas. De este modo, se considera a los factores personales como aquellos aspectos que se relacionan de manera individual y directa con cada estudiante (Chambilla, 2020).

La literatura identifica dos grandes grupos de factores que influirán en el resultado de los trabajos finales o tesis: aquellos que hacen referencia al candidato o estudiante y aquellos que se refieren a la figura del tutor/institución. Por ejemplo, Rennie y Brewer (1987) estudiaron, a través de la teoría fundamentada, el problema del "bloqueo" a la hora de realizar el trabajo de tesis/tesinas. Propusieron que los factores que obstaculizan su elaboración son más numerosos que los factores que conducen a completarla en tiempo y forma. Su finalización exitosa estará directamente relacionada con la conformidad del candidato y la aceptación del proceso. Además, determinaron que, en los casos de bloqueo, una de las razones de mayor relevancia está vinculada al fracaso del supervisor para lograr favorecer el manejo de los sentimientos negativos del estudiante.

Entre los factores que favorecen su finalización, encontramos, en primer lugar, la motivación, que impulsará a las personas a actuar, perseguir y culminar determinados objetivos. En el caso de la realización de un TFI, la motivación puede estar relacionada con el interés y la voluntad, que se vinculan directamente con los hábitos de estudio y conductas rutinarias, como la lectura y el análisis de artículos científicos (Caipo Chu, 2020). El tiempo disponible para dedicar al desarrollo del trabajo también es un factor importante a considerar, ya que es necesario disponer

del suficiente tiempo para las asesorías personales y las actividades que demanda cada fase del trabajo de investigación. La situación económica y laboral del estudiante serán otros de los factores que deberán ser tenidos en cuenta ya que, muchos de los candidatos suelen ocupar gran parte de su tiempo en puestos laborales, necesarios para solventar sus gastos personales y educativos (Chambilla, 2020). En adición a esto, se ha encontrado que la responsabilidad familiar influye en la decisión de los estudiantes de continuar o no con su educación. Esta responsabilidad familiar puede estimular o afectar su comportamiento y capacidad para desempeñarse, ya que conlleva demandas físicas, psicológicas, emocionales, sociales y financieras.

Otros factores sumamente importantes que deberán ser tenidos en cuenta, son las experiencias en investigación y las herramientas de estudio ya que, estas deberán ser utilizadas por los estudiantes para construir conocimiento en distintos momentos de su vida académica. Es fundamental contar con experiencias previas en el uso del método científico para el desenvolvimiento de proyectos de investigación (Nouri et al., 2019).

En cuanto a los factores que favorecen el bloqueo, por ejemplo, Manathunga (2002) identificó la existencia de cuatro señales de riesgo a tener en cuenta para evaluar si el estudiante está haciendo progresos en su trabajo final. Estos indicadores incluyen: cambiar constantemente de tema, evitar comunicarse con su supervisor/tutor, aislarse de posibles ayudas de colegas u otros académicos y no enviar su trabajo para ser revisado. En un trabajo posterior, continuó sus hallazgos centrándose en el concepto de procrastinación la cual hace referencia al patrón de posponer o no iniciar tareas que son importantes en términos de éxito; tal comportamiento socava su productividad (Ahern y Manathunga, 2004).

La procrastinación puede ser definida como una falla en el proceso de autorregulación el cual suele ser sumamente frecuente en el trabajo académico (Steel, 2007). Este comportamiento suele hacerse visible en estudiantes que se encuentran "atascados". Por ejemplo, Onwuegbuzie (2004) informó que el 42% de los estudiantes de posgrado postergan las tareas de escritura, el 40% en la lectura para los exámenes y el 60% en las tareas semanales asignadas a la lectura.

Mientras que Ahern y Manathunga (2004) centraron su investigación en entender cómo ayudar a estos estudiantes "atascados" para ponerse en movimiento nuevamente, los autores sugirieron que el bloqueo puede ocurrir en tres dominios distintos: cognitivos, afectivos o sociales y que, al investigar en estos bloqueos, los supervisores podrán ayudar a intentar resolver los problemas y mejorar el progreso del estudiante.

Otros de los factores relevantes que favorecerán el bloqueo es el perfeccionismo. En la escritura académica podrá ser entendido como la insistencia constante en un producto perfecto, con el resultado de que uno intenta volver a trabajar en el material hasta que esté libre de fallas o,

en última instancia, abandona el esfuerzo (Boice, 1990). Tal comportamiento frecuentemente está relacionado con el miedo a fracaso, buscar evitar críticas o los intentos de impresionar a los demás. Esto podrá llevar al estudiante a no querer compartir sus borradores ni recibir comentarios. Tanto perfeccionismo y procrastinación se encuentran fuertemente correlacionadas y podrán autoalimentar, favoreciendo el desarrollo de un círculo vicioso en el que el estudiante se podrá perder.

De esta forma, los estudiantes se enfrentan a desafíos significativos que van más allá de la carga académica: se trata de superar bloqueos cognitivos y emocionales que pueden entorpecer su avance. Para abordar estos obstáculos, se ha prestado especial atención al diseño de programas de entrenamiento. Estos programas están destinados a fortalecer habilidades genéricas y básicas, haciendo énfasis en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. El propósito es que los alumnos construyan estrategias cognitivas y actitudes necesarias para completar sus estudios a tiempo, reducir el estrés y saber administrar de manera más efectiva el tiempo y carga de trabajo para favorecer la mejora en sus fortalezas y resiliencia psicológica. Estas habilidades les permitirán evitar caer en la procrastinación académica. Estos programas no solo están centrados en ayudar a los estudiantes a terminar más rápido y con menos estrés sus cursos, sino que también impactarán positivamente en sus carreras y objetivos de vida a largo plazo (Kearns et al., 2008).

El análisis detallado ha revelado la presencia de patrones de autosabotaje entre los estudiantes, manifestados a través de la creación de obstáculos, tanto reales como imaginarios, que dificultan el logro de sus metas académicas. Al producir fallas o fracasos, los estudiantes crean excusas plausibles. En entornos competitivos como el académico, donde se esperan altos niveles de rendimiento, es probable que se produzcan estrategias de autosabotaje, especialmente en situaciones donde el objetivo a alcanzar es muy importante para ellos. Este fenómeno sugiere la necesidad de desarrollar no solo habilidades académicas, sino también estrategias para manejar y superar estos bloqueos emocionales y cognitivos (Martin et al., 2003).

Siguiendo con lo expuesto, se ha encontrado que aproximadamente el 95% de los estudiantes universitarios de grado desarrollan algún tipo de conducta de autosabotaje (Onwuegbuzie, 2004; Solomon y Rothblum, 1984). Como es de imaginar, estas conductas se encuentran asociadas a resultados negativos, como bajo rendimiento académico, hábitos de estudios deficientes (Zuckerman et al., 1998) y pocas estrategias para el manejo del tiempo (García, 1995). La literatura sobre el comportamiento de autosabotaje académico es amplia, entre las cuales podemos destacar: comportamientos excesivos (Köszegi, 2006), perfeccionismo (Greenberg, 1985), procrastinación (Martin et al., 2003), falta de organización, falta de esfuerzo (Bailis, 2001), etc. (ver Tabla N°1).

Tabla N°1: Ejemplos de Auto sabotaje (Kearns et al., 2008).

Autosabotaje Check list		Aplicación en estudiantes
Comportamiento	Descripción	Ejemplo
Comportamientos excesivos	Comprometerse con muchas cosas afectando así los objetivos de alta prioridad.	Un estudiante que se encuentra fuertemente comprometido con el estudio, pero además tiene un trabajo de medio tiempo y responsabilidades familiares, acepta dirigir un comité de organización para un evento científico.
Perfeccionismo	Ponerse expectativas poco realistas e imposibles.	Un estudiante que se compromete con la lectura de mucho material, se inscribe en una gran cantidad de materias, pero no logra cuadrar dentro de su agenda tiempo de lectura y estudio.
Falta de organización	No desarrolla una rutina o sistema que le permita manejar los tiempos y las tareas.	Un estudiante que no organiza la manera en que dará los primeros pasos para la escritura, búsqueda de material, etc.
Falta de esfuerzo	No dirige la energía suficiente para avanzar con el proyecto.	Un estudiante que busca reducir la lectura del material al mínimo o busca que otro haga parte del trabajo por él, etc.

Los comportamientos de autosabotaje son generalmente, según Kearns et al. (2008), las razones por la cual los estudiantes suelen no completar sus tesis o TFI a tiempo. Por lo tanto, sugiere y resalta la importancia de enseñar estrategias de gestión del tiempo, técnicas de establecimiento de objetivos, entre otras habilidades. Según la literatura, los comportamientos de autosabotaje tienen fundamentos cognitivos sólidos (Marshall et al., 2008). Por lo tanto, las intervenciones puramente conductuales son poco probables que tengan éxito completo (Higgins y Berglas, 1990). Por ejemplo, si los estudiantes tienen la creencia profunda de que "nunca serán lo suficientemente buenos", es poco probable que puedan desarrollar comportamientos adaptativos duraderos en el tiempo, como escribir.

### ***Factores institucionales***

Los factores institucionales son aquellos aspectos o características que influyen de forma indirecta en los estudiantes. En este sentido, se pueden identificar diversos factores que pueden ser determinantes en el proceso de investigación de los estudiantes universitarios (De Valero y Hernández, 2000).

Gallecio (2018) postula que el apoyo institucional es una de estas variables y comprende las infraestructuras y recursos que la institución pone a disposición de los estudiantes para el desarrollo de su investigación. Esto incluye desde las instalaciones institucionales y el equipo utilizado, hasta el acceso a tecnologías que favorezcan el desarrollo de las investigaciones, como el acceso a internet, bases de datos, plataformas virtuales, entre otros. A su vez, también se encuentran la orientación brindada y los trámites administrativos que pueden convertirse en trabas burocráticas o administrativas.

La presencia de adecuadas líneas de investigación y el plan de estudio que proporcione la institución, favorecerán la construcción de una organización académica que brindara al estudiante las habilidades suficientes para llevarlas a cabo. Es importante que durante la formación universitaria se presenten asignaturas orientadas a que los estudiantes construyan las bases del método científico (Canicoba Sánchez, 2018).

Los tutores y sus asesorías cumplirán un rol clave en el proceso de investigación de los estudiantes ya que, acompañarán la formación, el desarrollo y puesta en acción de las habilidades que les permitan llevar a cabo la investigación. En el contexto de la tutoría del TFI o tesina, se configura un proceso de enseñanza-aprendizaje que implica la creación de una dinámica colaborativa entre el tutor y el estudiante. Este enfoque busca fortalecer las competencias investigativas del estudiante, previamente construida a lo largo de su trayectoria formativa, convirtiéndolas en herramientas para analizar, comprender y transformar la realidad circundante (Benítez, 2011).

La capacidad de los tutores se vincula estrechamente con su experiencia docente y su historial científico, así como con su desempeño en el papel de guía. Según Fresán (2013), la influencia de los tutores es tan significativa que incide positiva o negativamente en la satisfacción de los graduados con respecto a la calidad de la tutoría. Es así como se destaca la importancia de que el tutor posea cualidades de liderazgo, conocimientos especializados y habilidades personales que faciliten la orientación y acompañamiento que no solo contribuya al desarrollo académico y profesional del estudiante, sino que también aporte a la construcción y crecimiento de ambas partes en el proceso de tutoría (Chambilla Alccalayco, 2020).

Dentro de dicho factor, se presentan diversas variables como lo es el tiempo de asesoría, la relación estudiante-asesor, dominio metodológico y teórico del tutor, su interés por la temática de la investigación y una buena empatía con el alumnado. De esta forma, Retna et al. (2009) postulan que los tutores deben llevar adelante determinado rol, que reducen en tres categorías: facilitar un ambiente de aprendizaje que cubra las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, brindar una retroalimentación positiva y constructiva sobre el progreso de cada estudiante y su rendimiento, y por último, colaborar en el desarrollo intelectual que resultara en aprendizaje de alta calidad.

En sintonía con lo ya mencionado, se han identificado la existencia de tres grupos o atributos que influyen de manera significativa a la hora de completar una tesina o TFI y cuya influencia variará según la persona (Jiranek, 2010; Wright y Cochrane, 2000):

1. **Calidad y situación personal del estudiante** en el cual se incluye: la capacidad académica, la situación financiera, las habilidades lingüísticas e interpersonales y sus habilidades de regulación emocional para hacer frente a comportamientos de autosabotaje.
2. **Naturaleza y calidad de la supervisión:** donde se tomará en cuenta la frecuencia de las reuniones con este y el apoyo de otros estudiantes que se encuentren investigando.
3. **Los recursos, experiencia e instalaciones disponibles** para la realización del proyecto.

En resumen, como postula Rietveldt De Arteaga y Vera Guadrón (2012) en el acompañamiento institucional en el proceso de investigación es esencial que tanto el docente como la institución fomenten un entorno propicio y recursos de aprendizaje para todos los estudiantes. En este sentido, brindar apoyo implica la habilidad de escuchar activamente, identificar fortalezas y áreas de mejora durante la elaboración de la tesina o TFI, y proporcionar una retroalimentación constructiva a las producciones del alumnado. Además, las instituciones educativas asumen una responsabilidad institucional no sólo en términos de proveer infraestructuras tangibles o servicios, sino también en la formación de un equipo de docentes que acompañen de manera efectiva el proceso de investigación, donde se puedan establecer mecanismos para la participación continua de los estudiantes en la labor investigativa colaborativa (Sánchez, 2006).

### **La importancia de la concepción de la escritura y su vínculo con el bienestar**

A partir de lo desarrollado resulta posible deducir que, el conocimiento que tenga el estudiante sobre sus propias habilidades de escritura estará directamente vinculado con la posibilidad de avanzar y comprometerse con el desarrollo de su tesina (Cerrato Lara, 2014). Así, gracias a la conciencia que adquiera sobre sus propias virtudes y falencias le permitirán poder

enfocarse en suplirla. En distintas investigaciones se ha demostrado que la concepción sobre la escritura es susceptible de ser modificada y mejorada (Caffarella y Barnett, 2000; Cotterall, 2011; Kwan, 2010; Torrance et al., 1992; Torrance et al., 1994). Las creencias sobre la escritura (Mateos y Solé, 2012; White y Bruning, 2005), la actitud hacia la escritura (Sachs, 2002), las estrategias que utiliza y las dificultades habituales a las que se enfrenta en el proceso de escritura pueden ser objetivos de trabajo conjunto con el tutor/supervisor a fin de guiar al estudiante hacia el éxito en el desarrollo de su tesina. Estos aspectos junto con la concepción de escritura influirán en la productividad y calidad final del producto (Cerrato Lara, 2014).

## **Metodología**

En el siguiente apartado se presentará la propuesta metodológica que guía la confección del trabajo de campo, siguiendo las conceptualizaciones propuestas Sampieri (2018).

Para esta investigación se utilizó una metodología mixta. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (Hernandez Sampieri, 2015).

El diseño y alcance de la investigación es de tipo descriptivo exploratorio. Descriptivo porque se recogió información sobre conceptos o variables, especificando sus características y propiedades, como lo es en este caso, los factores personales e institucionales. Exploratorio porque el objetivo fue examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Por último, el diseño es de tipo transversal, puesto que el propósito de la investigación es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

### **Muestra**

La población estuvo compuesta por estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía – ciclo complementario - Modalidad a Distancia de la Universidad de Flores que han finalizado su cursada de manera satisfactoria y presentan retraso en la elaboración de su TFI. Para la realización de esta investigación, la muestra fue no probabilística e intencional (Sampieri, 2018), y se aplicó a un total de 122 estudiantes. De los 122 estudiantes participantes en dicha investigación, 98,4% son mujeres y 1,6% hombres. En cuanto a la edad, se encuentra una  $M=37$ , siendo la  $mín=25$  y una  $máx=62$ .

### **Criterios de selección**

Estudiantes del ciclo de licenciatura de Psicopedagogía (ciclo complementario - modalidad a distancia) de la UFLO que hayan finalizado su cursada de manera satisfactoria y que presenten un retraso mayor a 6 meses en la entrega de su TFI.

### **Instrumento**

En el marco de esta investigación, se utiliza el "The Writing Process Questionnaire" como una herramienta esencial. Su propósito principal es explorar la percepción de los estudiantes sobre

su rol como escritores, centrándose en las concepciones de la escritura, especialmente en el contexto de la redacción de tesis, y en su capacidad para enfrentar los desafíos inherentes a este proceso.

The Writing Process Questionnaire es un cuestionario elaborado originalmente en finlandés e inglés, posteriormente traducido al español por Cerrato Lara et al. (2017). Para dicha tarea, con el fin de asegurar una correcta traducción se realizó un doble procedimiento interviniendo dos equipos: el primero de ellos estuvo conformado por investigadores cuya lengua nativa era el español y tenían alto nivel de inglés. La segunda de las traducciones fue realizada por un equipo de profesionales que tenían como características: titulación en psicología, inglés como lengua nativa y altas competencias en español. Ambas versiones fueron trabajadas por Cerrato Lara y corregidas por un tercer equipo. La estructura factorial del cuestionario en español demostró tener buena adecuación a la muestra. Para ello utilizaron el Análisis factorial exploratorio, componentes principales algoritmo de análisis (PCA).

La autora destaca que, tras la adaptación al español de un cuestionario sobre escritura, este puede ser una herramienta valiosa para reflexionar sobre la escritura, los problemas y estrategias de los estudiantes. Aunque se centró en las concepciones de escritura, también puede servir como punto de partida para desarrollar concepciones más adaptativas y estrategias diversas. A pesar de algunas limitaciones metodológicas, como la reducción de ítems en dos escalas, la fiabilidad del cuestionario se mantiene satisfactoria. Es decir, las adaptaciones realizadas sugieren evidencia de su fiabilidad para captar aspectos esenciales del proceso de escritura académica en la población de doctorados españoles. En un estudio posterior, se compararon los resultados del cuestionario entre estudiantes españoles y mexicanos, respaldando los resultados de validación del instrumento en la muestra mexicana (Cerrato Lara et al., 2017).

El cuestionario consiste en una serie de afirmaciones tipo Likert, que comprenden 25 declaraciones agrupadas en categorías que abordan aspectos como el bloqueo, la procrastinación, el perfeccionismo, la habilidad innata, la transformación del conocimiento y la productividad. Además de su valor cuantitativo, el cuestionario también proporciona una oportunidad para una reflexión cualitativa sobre la escritura académica, identificando los desafíos comunes a los que se enfrentan los estudiantes y destacando las estrategias que emplean para superar estos obstáculos.

En resumen, el "The Writing Process Questionnaire" se presenta como una herramienta esencial que permite una profunda reflexión sobre la escritura académica, proporcionando información valiosa sobre los obstáculos comunes enfrentados por los estudiantes y las estrategias que utilizan para superarlos (Cerrato Lara et al., 2017).

## **Procedimiento**

Se solicitó vía mail a la secretaria académica de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO un listado de los mails de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía – ciclo complementario - Modalidad a Distancia de la UFLO que se encontraban habilitados para comenzar con la confección de su Trabajo Final Integrador. Posteriormente, por correo electrónico se contactó a los participantes explicando el fin de dicha investigación, y se adjuntó el cuestionario correspondiente. Para su aplicación, se utilizó la plataforma Google Forms, donde en primer lugar se detalló el consentimiento informado en el que se les explicó los objetivos de la investigación, la voluntariedad de su participación y se garantizó tanto su anonimato como el uso de la información recolectada para fines exclusivos de dicho trabajo, brindando la opción de rechazar o aceptar dicho consentimiento.

Una vez recolectados los datos, los mismos fueron organizados, clasificados y resumidos de tal manera que se posibilitará un mejor análisis de la información obtenida. Para tabular los datos se utilizó una planilla de cálculo en Excel y luego el paquete estadístico SPSS.

## Resultados

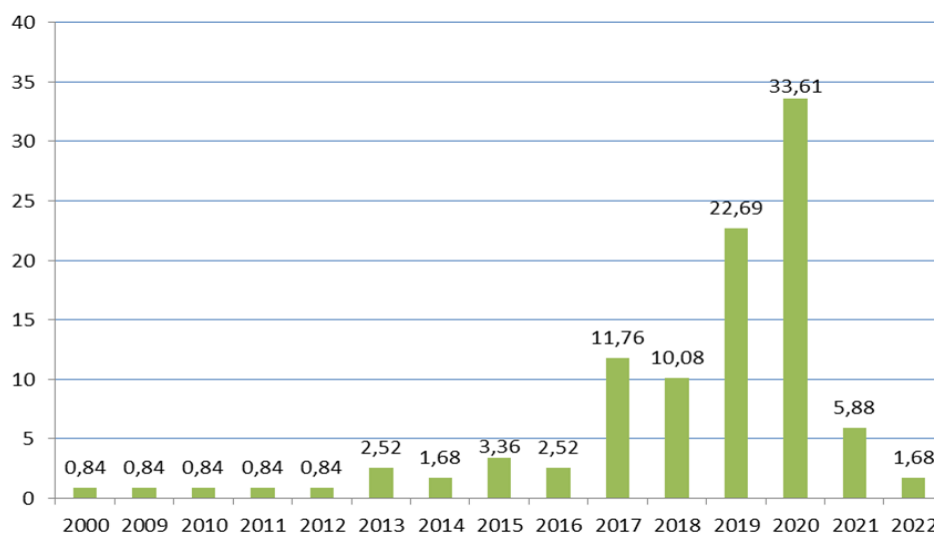
En esta sección, se presentarán y analizarán los resultados obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en modalidad a distancia de la UFLO. El objetivo de dicho análisis es comprender los factores que influyen en la culminación de sus Trabajos Finales Integradores (TFI). Para ello, se abordaron aspectos relacionados con los desafíos o momentos críticos del proceso, los obstáculos encontrados, los factores personales e institucionales, y la influencia de las tutorías.

Una vez analizadas las preguntas abiertas, se identifican aspectos comunes y recurrentes en ellas, lo que metodológicamente se denomina “saturación de datos”. Esto implica lograr la mayor objetividad posible en el tratamiento de los mismos. Luego se identifican fragmentos que den respuesta a los objetivos planteados en esta investigación para su lectura desde el marco teórico confeccionado.

La muestra estuvo conformada por 122 estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía, modalidad distancia. El 98.4% de la muestra estuvo conformada por mujeres y el 1.6% por varones. En cuanto a la edad de la muestra, la misma comienza en los 25 años y finaliza en los 62 años, encontrando su pico máximo en los 26 años, luego disminuyendo progresivamente a medida que la edad se incrementa.

Por su parte, la mayoría de la muestra manifestó haber comenzado sus estudios en el año 2020 (33.6%) aunque también existió un grupo significativo de estudiantes que comenzaron en el año 2019 (22.7%), 2018 (10.1%) y 2017 (11.8%) (ver Gráfico N°1). La mayoría de los encuestados consideran que finalizarán sus estudios en el 2023 mientras que grupos menores han manifestado haberla finalizado, terminarla en el 2024 o que no saben o no creen finalizarla.

Gráfico N°1: Año en el cual comenzaron la licenciatura.

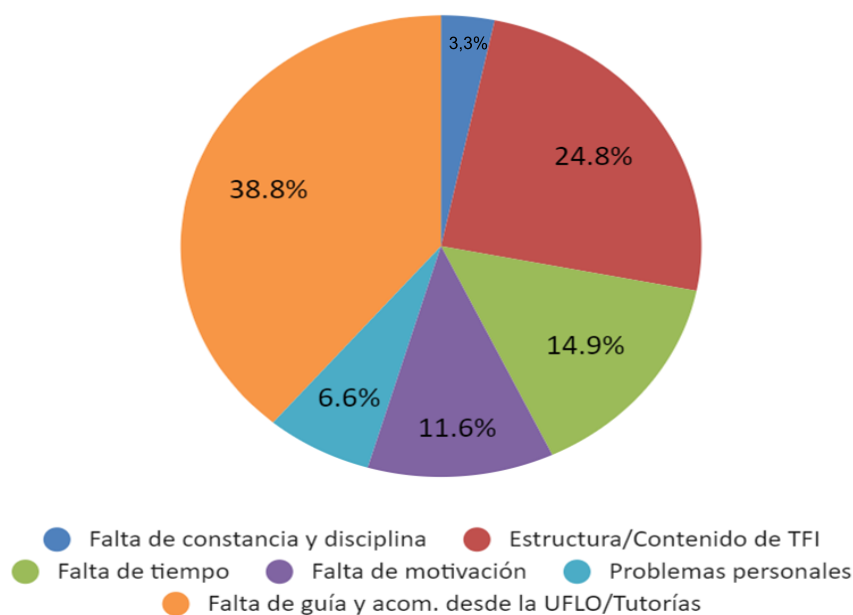


Al momento de preguntarle a los estudiantes sobre cuáles fueron los momentos claves o puntos de inflexión que tuvieron efectos significativos a la hora de afrontar el TFI, estos destacaron dos momentos de mayor inflexión: el 35.2% de los estudiantes resaltaron la definición de la estructura y contenido de sus trabajos mientras que, un porcentaje levemente menor (28.7%) acentuaron la importancia de las tutorías. En tercer lugar, con un porcentaje significativamente menor, se encontró a la falta de acompañamiento y guía por parte de la universidad (10.7%).

Asimismo, y en sintonía con lo anteriormente marcado, a la hora de preguntarles a los estudiantes cuáles han sido los mayores obstáculos encontrados a la hora de desarrollar su TFI, la respuesta que más se destacó fue la falta de guía y acompañamiento por parte de tutores e institución como uno de los obstáculos más significativos y recurrentes (porcentaje acumulado de 38,8%). Los estudiantes resaltaron la dificultad para conseguir tutores y la poca frecuencia de encuentro y retroalimentación que recibían de ellos.

A su vez, el 24.8% de participantes destacaron el desafío que les significó la elección de un tema de investigación, la confección del marco teórico, la aplicación de las normas APA, entre otros. Por último, la falta de tiempo reflejó un 14,9%, la motivación un 11,6%, los problemas personales 6,6% y la falta de disciplina 3,3% (Gráfico N°2).

Gráfico N°2: Situaciones problemáticas y retos que enfrentan a la hora de completar sus TFI.



Al consultarle sobre cuáles consideraban que eran las causas de estos obstáculos, los resultados mostraron un patrón similar. La falta de guía y acompañamiento desde la universidad (33.6%) y dificultades con las tutorías (20.5%) son nuevamente las respuestas más mencionadas. Se destacan dentro de las respuestas, la escasa orientación desde la universidad sobre la designación y selección de tutores, la reglamentación a seguir del TFI y comentarios negativos relacionados a la burocracia; en cuanto a las tutorías se destacó la dificultad de conseguir tutores, las demoras o escasas devoluciones, así como también la necesidad de buscar tutores “extras” por fuera de la facultad. Algunos estudiantes manifestaron lo siguiente:

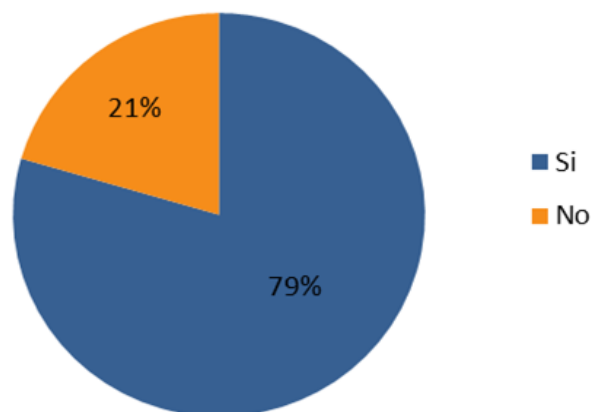
- *“Creo que tiene que ver con una falta de coordinación de tutores o si las hay entonces el trabajo está mal planteado. También pienso que cuando el alumno pasa a la fase de elaboración de tesis la sensación es de quedarte solo, hay pocos espacios por parte de la facultad para alojar a los alumnos. Esta sensación de quedar por fuera hace que la curva del aprendizaje descienda bruscamente”.*
- *“La falta de criterios de los profesores que corrigen. Hasta el momento de la última corrección me encontré con correcciones que durante la elaboración no se realizaron, y mi directora de tesina no lo había corregido”.*
- *“Si bien en metodología se elabora el anteproyecto, al momento de elaborar la tesina, no se cuenta con un espacio continuo de intercambio favorecedor para avanzar en la*

*elaboración del trabajo final. Los intercambios con los tutores son escasos y en su mayoría por medio de correcciones escritas, sin oportunidad de contar con charlas que favorezcan la reflexión, escucha y toma de decisiones”.*

También, se observó que la falta de tiempo (21.3%) resulta un factor influyente en la demora de la confección de dicho trabajo; lo cual puede estar estrechamente relacionado con la situación laboral de cada encuestado, ya que el 77.9% de los estudiantes mencionaron tener un trabajo de tiempo completo, mientras que el 20.5% dijeron tener un trabajo de medio tiempo y el 1.6% que no han trabajado durante su época de estudio. Sumado también a que el 59% de la muestra dijo tener hijos mientras que, el 41%, no.

Con relación al proceso formativo, los estudiantes destacaron que la formación metodológica es insuficiente y no les alcanza para afrontar el TFI con facilidad, haciendo referencia también, a la falta de acompañamiento en esta área por parte de los tutores. Varios estudiantes señalaron que, es escasa la formación ofrecida desde la universidad en metodología, y se vieron obligados a contratar tutores externos a la facultad. En este sentido, la gran mayoría de los participantes (79.5%) expresaron la necesidad de recibir ayuda adicional en relación a la elaboración de sus TFI (ver Gráfico N°3).

Gráfico N°3: *¿Crees que necesitas ayuda extra en la confección de tu TFI?*



Esto se encuentra en estrecha relación con la cantidad y calidad brindada por los docentes de la universidad en los encuentros de tutorías. A continuación, se cita a algunos de los estudiantes:

- *“Cuando empecé a hacer la tesis no sabía diferenciar entre proyecto y TFI. No sabía por dónde empezar. Había aprobado metodología, pero los conocimientos no habían sido*

*significativos como para guiarme a mí misma en dicho proceso. Tuve muchos problemas en torno a cómo elaborar cada paso de la forma correcta, el pdf brindado por la UFLO sobre la guía de elaboración con pautas fue más confuso aún. Luego me cambiaron de tutor y al cambiar de tutor no terminaba de entender los requisitos o requerimientos de cada paso. Las correcciones se basan en primer lugar en marcar lo que está mal hecho y es muy pobre el aporte o explicación de cómo podría realizarse de otra manera”.*

- *“La falta de información desde la cátedra Metodología de la Investigación. Si bien contribuye al armado de la Tesina, no es suficiente el conocimiento que nos brinda”.*
- *“Tuve que buscar un especialista sobre metodología por fuera de Uflo porque mi tutor no podía ayudarme en esa parte”.*

En cuanto al análisis de regresión (ver Tabla N°2), se evaluaron las variables relacionadas con la procrastinación, la ansiedad, el perfeccionismo y la productividad como predictores del bloqueo en el proceso de elaboración de los TFI. Los resultados mostraron que la procrastinación, la ansiedad y el perfeccionismo están positivamente relacionados con la percepción de bloqueo, mientras que la productividad posee una correlación negativa.

*Tabla N°2. Correlaciones entre la edad, las variables de escritura académica y las variables relacionadas a la salud.*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Edad	1	-,125	-,142	,005	-,081	-,062	<b>,239**</b>	,119	,023	-,080	-,153
2. Bloqueo		1	<b>,695**</b>	<b>,489**</b>	<b>,257**</b>	<b>-,204*</b>	<b>-,428**</b>	<b>,254**</b>	,117	<b>,520**</b>	<b>,280**</b>
3. Procrastinación			1	<b>,426**</b>	<b>,178*</b>	-,132	<b>-,465**</b>	,142	,155	<b>,493**</b>	<b>,355**</b>
4. Perfeccionismo				1	,115	-,021	<b>-,202*</b>	<b>,247**</b>	<b>,194*</b>	<b>,315**</b>	,123
5. Habilidad Innata					1	-,053	-,098	,058	-,069	,126	<b>,180*</b>
6. Creación del conocimiento						1	<b>,362**</b>	<b>,207*</b>	,086	,006	-,068
7. Productividad							1	-,002	,129	-,088	-,097
8. Estrés								1	<b>,452**</b>	<b>,482**</b>	,117
9. Agotamiento									1	<b>,435**</b>	,146
10. Ansiedad										1	,401
11. Falta de Interés											1

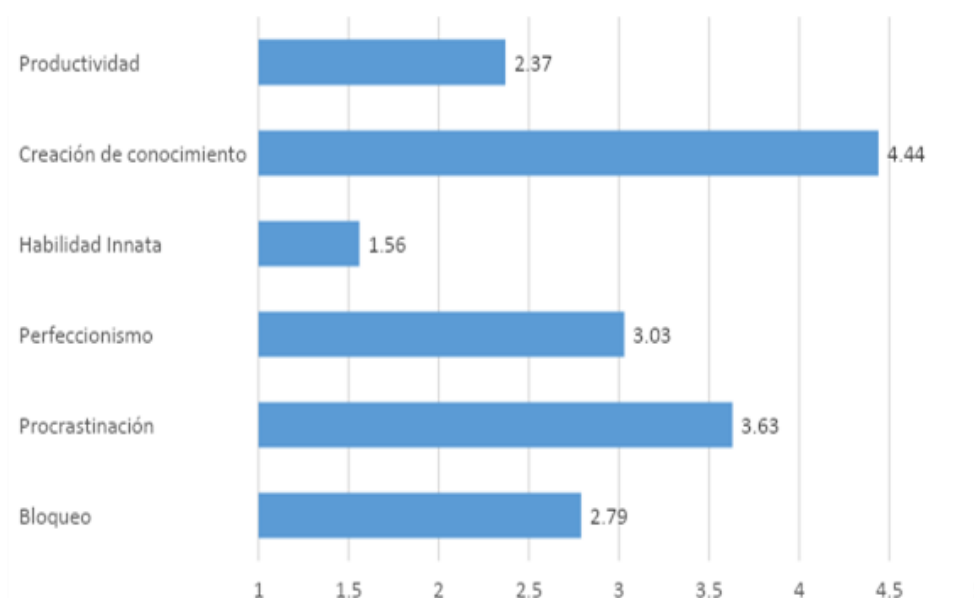
\* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$

Se observa una correlación altamente significativa entre el bloqueo y la ansiedad ( $r = 0.520^{**}$ ), lo que sugiere que los estudiantes que experimentan altos niveles de bloqueo también tienden a enfrentar niveles elevados de ansiedad.

Asimismo, se encuentra una correlación negativa significativa entre el bloqueo y la productividad ( $r = -0.428^{**}$ ), indicando que aquellos estudiantes que informan altos niveles de bloqueo tienden a tener bajos niveles de productividad.

La procrastinación muestra correlaciones positivas significativas con diversas variables, destacando su relación con la ansiedad ( $r = 0.493^{**}$ ) y el perfeccionismo ( $r = 0.426^{**}$ ), indicando que los alumnos propensos a la procrastinación tienden a ser perfeccionistas y a tener niveles altos de ansiedad. Al igual que el bloqueo, la procrastinación posee una correlación negativa significativa con la productividad. El Gráfico N°4 refuerza este punto, ya que, si bien los participantes exhibieron puntajes elevados en la dimensión de creación de conocimiento ( $M=4.4$ ), resaltando su capacidad para generar nuevas ideas en sus trabajos, los siguientes puntajes más altos y significativos se observaron en procrastinación ( $M=3.63$ ), perfeccionismo ( $M=3.03$ ) y bloqueo ( $M=2.79$ ). Por otro lado, la productividad ( $M=2.37$ ) y la habilidad innata ( $M=1.56$ ) obtuvieron puntajes más bajos, situándolas en los últimos lugares del análisis.

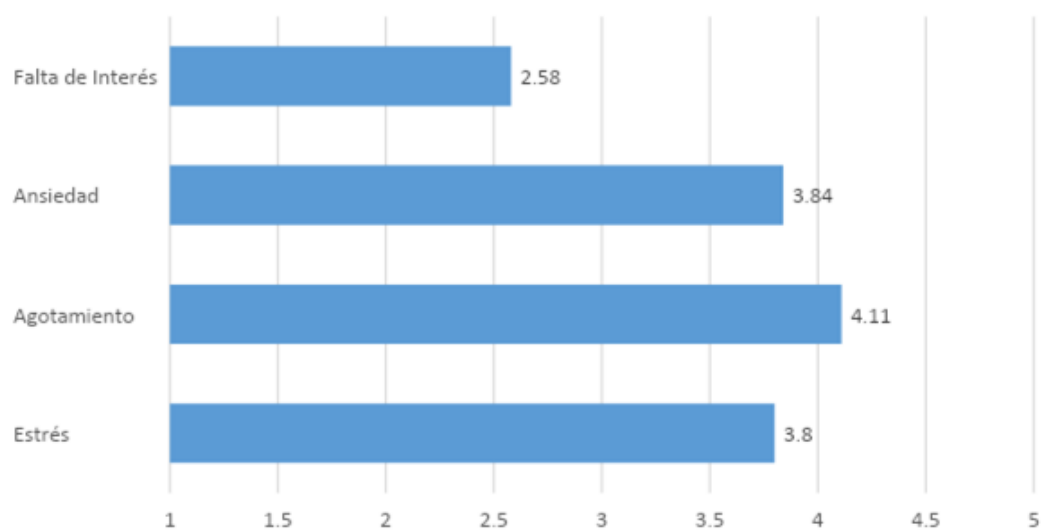
*Gráfico N°4: Media de las dimensiones de la escala de escritura académica.*



Por su parte, el estrés presenta una correlación positiva alta con la ansiedad ( $r = 0.482^{**}$ ) y el agotamiento ( $r = 0.452^{**}$ ), lo que sugiere que los estudiantes que experimentan altos niveles de estrés también tienden a sentirse agotados y ansiosos. De esta forma, podemos observar que en

el Gráfico N°5, el agotamiento emerge como el aspecto más prominente ( $M=4.11$ ), sugiriendo una carga emocional, mental y física significativa. Este elevado agotamiento se vincula con niveles altamente significativos de ansiedad ( $M=3.84$ ) y estrés ( $M=3.8$ ) estableciendo una conexión directa entre estas variables. A pesar de los retos asociados al proceso de elaboración de los TFI o tesinas, la falta de interés se ubica en el último lugar ( $M=2.58$ ), lo cual podría indicar que los estudiantes mantienen un nivel medio en relación al interés de sus proyectos.

*Gráfico N°5: Medias de las variables asociadas al bienestar.*



En resumen, en cuanto al bienestar de los estudiantes, todas las escalas de malestar se correlacionaron positivamente entre sí. Con respecto a la escritura y el bienestar, la mayoría de los factores de malestar se correlacionaron significativamente con los problemas en la escritura.

## Discusión

El propósito del presente trabajo fue conocer los factores que contribuyen a la procrastinación en la culminación del Trabajo Final Integrador de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del Ciclo complementario - Modalidad a Distancia de UFLO. Es por esta razón que, los resultados analizados muestran una interacción compleja entre factores institucionales y personales que afectan la eficiencia y calidad del proceso de escritura académica. Estos hallazgos ofrecen una perspectiva valiosa para comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes en esta etapa crucial de su formación académica.

La confección de un TFI o tesina emerge como una tarea que demanda una diversidad de procesos de aprendizaje por parte del estudiante, ya que no sólo cumplirá una función integradora de distintos saberes y destrezas logrados durante el trayecto disciplinar transitado, sino que buscará propiciar el espacio para el desarrollo de una voz propia y de construcción de nuevos conocimientos (Moral *et al.* 2013). En muchas ocasiones, la elaboración del TFI representa la primera incursión significativa en la investigación para el estudiante de la licenciatura, quien asume la responsabilidad de este trabajo. Muchas veces, se descuida, o al menos no se le concede la atención debida, al hecho de que para muchos también marca el comienzo de abordar un desafío de aprendizaje autorregulado, experiencia completamente nueva (Cerrato Lara, 2014). Tal suceso, no sólo es vivido como una experiencia enriquecedora y desafiante a la vez, tal como se pudo analizar, sino que además presenta momentos críticos en los estudiantes encuestados, especialmente en la definición de la estructura y contenido de los trabajos, relacionadas a la incertidumbre de dar inicio a la investigación, seleccionar una temática y autores referentes, entre otros. Es aquí donde resuena la necesidad apremiante de orientación desde el inicio del proceso.

A lo largo del análisis se pudo detectar que los factores institucionales tienen muy alta presencia en la percepción que poseen los estudiantes a la hora de iniciar o transitar la elaboración del TFI, presentándose como obstáculos que demoran dicho proceso. En su mayoría el alumnado considera que el acompañamiento por parte de la universidad en esta etapa es escaso, lo cual se traduce en la falta de claridad sobre la estructuración o pasos a seguir a la hora de iniciar la tesina o TFI, el limitado acceso a materiales bibliográficos, dificultad para obtener tutores o cambios continuos de los mismos, sumado a los encuentros esporádicos y retroalimentaciones insuficientes.

Sumado a lo anterior, la falta de formación metodológica y el limitado conocimiento de los alumnos, así como el escaso acompañamiento por parte de tutores en esta área, aumentan las preocupaciones de los estudiantes. Esto resulta sumamente importante a tener en cuenta, ya que las experiencias previas en investigación haciendo uso del método científico y las herramientas,

serán escasas para construir conocimiento y desenvolverse de la mejor manera en proyectos de investigación (Nouri et al., 2019), provocando que los estudiantes experimenten altos niveles de bloqueo. El conocimiento sustantivo del tutor sobre el tema del estudiante es esencial, pero se vuelve insuficiente si no se complementa con conocimientos mínimos sobre metodología y escritura académica. En función de esto se cita una de las respuestas manifestada por un estudiante:

- *“(…) Un tutor que guíe mi tesina desde todos los aspectos, no sólo desde lo teórico-práctico, sino también desde lo metodológico”.*

Teniendo en cuenta que, en el camino de la escritura académica, los estudiantes despliegan un conjunto de habilidades, competencias y conocimientos que elevan la calidad de sus escritos, se espera que inicialmente realicen producciones más reproductivas, evolucionando hacia la capacidad de transformar intencionalmente el conocimiento según sus objetivos y audiencia. Este proceso requiere niveles elevados de optimismo y autoeficacia, donde cada uno de los estudiantes deberá desarrollar y cultivar su propia voz académica desplegando un rol activo y protagónico (Holland et al., 2001). Sin embargo, cuando se sumergen en la creación de sus tesinas o TFI, se enfrentan a momentos de incertidumbre y dudas. De este modo, las tutorías deberían emerger como herramientas fundamentales para la orientación y el desarrollo, donde los tutores dirigen y orientan en la búsqueda y construcción de estos conocimientos, estableciendo una conexión esencial entre las habilidades construidas y su aplicación práctica en la escritura académica (Hernández de la Torre et al., 2021). En la investigación desarrollada se observó que, según el estudiante, la interacción que mantienen con la figura del tutor se encuentra marcada por una comunicación deficiente y falta de apoyo sustantivo y metodológico detectada a lo largo del análisis, que se erige como obstáculo significativo en el proceso de escritura de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, modalidad a distancia. A continuación, se citan respuestas de alumnos que resultan significativas:

- *“La falta de un programa adecuado que nos brinde formación sólida sobre cómo llevar adelante una investigación y sobre los diferentes tipos de investigaciones. Las fallas en la comunicación o necesidad de pulir los criterios en común entre los profesores”.*
- *“Incongruencias en las devoluciones de los tutores, al menos desde lo metodológico, que son los intercambios que he logrado”.*

- *“Realizan correcciones meramente estructurales e incluso contradictorias entre cada entrega; y falta de respuesta a preguntas específicas sobre el desarrollo del trabajo”.*

Por su parte, la falta de tiempo en los estudiantes resulta un factor influyente en la demora de la confección de dicho trabajo; lo cual puede estar estrechamente relacionado con la situación familiar y laboral de cada encuestado, ya que la mayoría manifestó tener hijos a cargo y contar con un trabajo de tiempo completo o de medio tiempo. Factor sumamente relevante a tener en cuenta, ya que la responsabilidad familiar influye en la decisión de los estudiantes de continuar o no con su educación, estimulando o afectando su comportamiento y capacidad para desempeñarse, ya que conlleva demandas físicas, psicológicas, emocionales, sociales y financieras (Chambilla, 2020). Entonces, el trabajo de escritura académica no solo estará gobernado por procesos epistemológicos y cognitivos, también entrarán en juego aspectos motivacionales y afectivos transformando a esta instancia en un gran desafío (Lonka et al., 2014).

Por lo expuesto, se puede concluir que las hipótesis N°2 y 3 planteadas en este trabajo se corroboran. Donde la segunda establecía que los factores personales e institucionales favorecen el aumento de procrastinación en el proceso de escritura académica que experimentan los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del ciclo Modalidad a Distancia al momento de elaborar sus TFI. Mientras que la tercera planteaba que el modo en que se realizan las tutorías favorece el incremento de retrasos en los estudiantes. Los resultados revelaron que la vivencia de los estudiantes sobre la escasez de recursos institucionales tiene un impacto negativo en sus procesos de escritura académica, superando la influencia que tienden a percibir o enfrentar en relación con los factores personales. La falta de guía y acompañamiento por parte de los tutores y la universidad se destacó como uno de los problemas más recurrentes (porcentaje acumulado del 54,1%). Esta carencia de apoyo institucional se tradujo en dificultades para conseguir tutores, la poca frecuencia de encuentros y retroalimentación, y la necesidad de buscar tutores externos. En este sentido, los datos permiten concluir que los factores institucionales están relacionados de manera significativa con un aumento en los niveles de procrastinación y bloqueo experimentados por los estudiantes ( $M=3,6$  y  $M=2.79$  respectivamente), lo que resulta en retrasos para alcanzar su titulación. Sumado a lo anterior, el análisis de regresión profundiza la comprensión, al confirmar que los estudiantes tienden a experimentar altos niveles de bloqueo, agotamiento y ansiedad, dando lugar a la procrastinación y confirmando la hipótesis N°1.

De este modo, poder pensar desde el rol psicopedagógico intervenciones que impliquen la creación de talleres o encuentros participativos que convoque e involucre activamente a tutores y

estudiantes antes y durante el proceso de escritura del TFI o tesina. Donde se busque abordar la construcción de roles, pero también, se erigirán como espacios de aprendizaje mutuo. Al embarcarse en la elaboración de los Trabajos Finales Integradores (TFI) o tesinas, se aspira a que los estudiantes no solo adquieran competencias para lidiar con la incertidumbre, sino que también encuentren en las tutorías una herramienta valiosa para su orientación y desarrollo integral (Moral *et al.* 2013).

En este sentido, la orientación del tutor se concibe como un proceso que reconoce al estudiante como un agente activo en la construcción de conocimientos, donde se trabaja para que el alumno ponga en marcha su propio proceso de aprendizaje, encuentre su autonomía, se nutra de contextos diferentes explorando diversas fuentes documentales, y construyendo su rol con el otro. Esto implica personalizar herramientas y estrategias, permitiendo así desplegar el máximo potencial del estudiante a lo largo de su proceso académico (Hernández de la Torre *et al.*, 2021).

De esta forma, poder abordar en estos encuentros o talleres, las potenciales disonancias entre las expectativas del tutor y el estudiante, permite una relación más colaborativa y proactiva. Se busca fomentar interacciones frecuentes, retroalimentación diversa y un sólido apoyo ante la incertidumbre. La dinámica entre el supervisor y el estudiante puede encontrarse marcada por divergencias en dichas expectativas, tanto en lo que respecta a la relación en sí como a los requisitos del TFI. De este modo, los encuentros se erigen como foros colaborativos y proactivos donde se establezcan acuerdos claros sobre la frecuencia de las reuniones, planificando cronogramas y abordando las expectativas de ambas partes en relación con el rol y al trabajo de investigación, para construir una relación que incluya interacciones frecuentes, retroalimentación diversa, apoyo y ayuda ante la incertidumbre.

Muchas veces el logro exitoso de la culminación del Trabajo Final Integrador se encuentra estrechamente ligado a la satisfacción y aceptación por parte del estudiante. Estos encuentros permitirán al tutor conocer y estar alerta a los factores que propician el bloqueo y la procrastinación. Resulta importante abordar aspectos motivacionales y de gestión del tiempo como elementos centrales destinados a mejorar la eficiencia académica.

Así, la propuesta de intervención se orienta hacia la creación de espacios de aprendizaje bidireccionales, donde tutores y estudiantes puedan beneficiarse mutuamente, en la construcción conjunta de roles definidos, conocimientos y habilidades en el proceso de los Trabajos Finales Integradores o Tesinas.

Crear espacios que no solo apunten al estudiantado sino también a la formación de un equipo docente que acompañe de manera efectiva el proceso de investigación, orientado hacia la implementación de diversos enfoques pedagógicos promoviendo una mayor individualización del

proceso y la construcción de conocimientos especializados y habilidades personales que faciliten la orientación y acompañamiento, donde no solo se contribuya al desarrollo académico y profesional, sino que también aporte a la construcción y crecimiento de este nuevo rol y función tutorial que ejercerá cada docente (Chambilla Alccalayco, 2020).

Que la institución pueda brindar un acompañamiento de calidad en el proceso de investigación es esencial para crear entornos propicios y recursos de aprendizaje para todos. En este sentido, brindar apoyo implica la habilidad de escuchar activamente, identificar fortalezas y áreas de mejora, proporcionando un intercambio constructivo entre las partes involucradas (Rietveldt De Arteaga y Vera Guadrón, 2012). La presencia clara y definida de adecuadas líneas de investigación y el plan de estudio que proporcione la institución, favorecerán la construcción de una organización académica que brindara al estudiante las habilidades suficientes para llevarlas a cabo. Es importante que durante la formación universitaria se presenten asignaturas o espacios de calidad orientados a que los estudiantes construyan las bases del método científico (Canicoba Sánchez, 2018).

Si bien son valiosos los hallazgos obtenidos, es crucial reconocer las limitaciones inherentes a esta investigación. La principal limitación radica en la perspectiva unilateral proporcionada por los estudiantes a través del instrumento administrado. Al centrarse exclusivamente en la visión del estudiante, se pierde la oportunidad de obtener una comprensión holística de la dinámica del Trabajo Final Integrador (TFI). La universidad y los tutores, al ser actores clave en este proceso, podrían tener percepciones y desafíos que brindarán una comprensión más completa.

Otra limitación es la posible influencia de sesgos por parte de los estudiantes, ya que sus respuestas podrían ajustarse a lo que perciben como expectativas académicas o sociales. La perspectiva unilateral de los estudiantes podría enriquecerse mediante metodologías como el análisis de casos, ya que proporciona una oportunidad única para sumergirse en experiencias individuales, capturando matices y contextos que podrían ampliar dicha temática.

Se podría pensar también, en un enfoque que integre perspectivas multidimensionales. Entrevistas que incluyan a los múltiples actores, como directivos y tutores, podrían revelar percepciones y desafíos específicos desde el punto de vista de quienes guían este proceso académico. Comparar estas perspectivas con las de los estudiantes ofrecería una visión más completa y matizada de las experiencias compartidas y disonancias.

En conclusión, al abordar las limitaciones y considerar estas sugerencias para futuras investigaciones, se podría avanzar hacia un entendimiento más completo y matizado de la culminación exitosa del TFI. La combinación de metodologías, como el análisis de casos, junto

con la integración de perspectivas múltiples, ofrece una prometedora dirección para la investigación psicopedagógica, contribuyendo así al desarrollo de mayores intervenciones.

## Referencias bibliográficas

- Ahern, K., y Manathunga, C. (2004). Clutch-starting stalled research students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254.
- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *HONG KONG JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS*, 8(2), 97-115.
- Al-Saleh, S. A., Al-Madi, E. M., Al-Angari, N. S., Al-Shehri, H. A., y Shukri, M. M. (2010). Survey of perceived stress-inducing problems among dental students, Saudi Arabia. *The Saudi Dental Journal*, 22(2), 83-88.
- Argentina. (2021). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis\\_2020-2021\\_sistema\\_universitario\\_argentino.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf)
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Arteaga Cárdenas, M. E. (2015). Factores que influyen en la elaboración de la tesis para optar el título profesional de cirujano dentista, en los estudiantes de las universidades de la provincia de Trujillo, 2015.
- Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervenciones psicopedagógicas en la escuela: la psicopedagogía escolar. En S. Gomez (comp.), *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Ed. Brujas.
- Bailis, D. S. (2001). Benefits of self-handicapping in sport: A field study of university athletes. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(4), 213.
- Bartolini, A. (2017). La persistencia doctoral: Abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 28, n.º55.
- Baum, S., y Payea, K. (2007). *2Education Pays the Benefits of Higher Education for Individuals and Society*.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Bhat, S. B., y Basson, W. J. (2013). Perceived stress of dental students. *Journal of Psychology in Africa*, 23(4), 647-649.

- Bloom, L. Z. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of advanced composition*, 103-117.
- Boice, R. (1990). *Professors as writers: A self-help guide to productive writing* (Vol. 190). New Forums Press Stillwater, OK.
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54.
- Brunner, J. J., y Contreras, F. G. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (80), 12-35.
- Bukhsh, Q., Shahzad, A., y Nisa, M. (2011). A study of learning stress and stress management strategies of the students of postgraduate level: a case study of Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 182-186.
- Caffarella, R. S., y Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in higher education*, 25(1), 39-52.
- Caipo Chu, L. L. (2020). Factores que dificultan la culminación de tesis y satisfacción de egresados de segunda especialidad profesional en enfermería.
- Candlin, C. N., y Hyland, K. (2014). *Writing: Texts, processes and practices*. Routledge.
- Canicoba Sánchez, M. F. (2018). Factores que limitan la culminación de la tesis en internos y egresados de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el 2018.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados?: Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carranza, N. I. (2022). Obstáculos de los estudiantes egresables de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH-UNSL, para concluir con los trabajos finales que certifican la formación de grado. *Biblioteca de Trabajos Finales de la FCH*, 1(8), 1-149.
- Castro Cuesta, R. A. (2014). *Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cerrato Lara, M. (2014). *Writing conceptions and psychological well-being in Ph. D. studies: students' perspectives* Ramon Llull University Barcelona, Spain].
- Cerrato Lara, M., Castelló, M., Garcia Velazquez, R., y Lonka, K. (2017). Validation of the writing process questionnaire in two Hispanic populations: Spain and Mexico. *Journal of Writing Research*.

- Chin, W. Y., Ch'ng, C. K., Jamil, J. M., y Shaharane, I. N. M. (2017). Analyzing the factors that influencing the success of post graduates in achieving graduate on time (GOT) using analytic hierarchy process (AHP). AIP Conference Proceedings.
- Cotterall, S. (2011). Doctoral students writing: where's the pedagogy? *Teaching in Higher Education*, 16(4), 413-425.
- de Valero, Y. F., y Hernández, M. M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (tmt). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*(31), 112-129.
- De Valero, Y. F., y Hernández, M. M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (tmt). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (31), 112-129.
- Ehrenberg, R. G., Jakubson, G. H., Groen, J. A., So, E., y Price, J. (2007). Inside the black box of doctoral education: What program characteristics influence doctoral students' attrition and graduation probabilities? *Educational evaluation and policy analysis*, 29(2), 134-150.
- Fishman, J. A., y Galguera, T. (2003). *Introduction to test construction in the social and behavioral sciences: A practical guide*. Rowman y Littlefield.
- Gallecio, R. (2018). Condicionantes para culminar el trabajo integrador final en carreras de grado: un estudio sobre el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina (IUGNA). *Debate Universitario*, 7(13), 59-72.
- García, R. S. (2012). La importancia del tutor en el ejercicio de la tutoría en instituciones de educación superior. *Atenas*, 1(17), 72-82.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 29-29.
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.
- Greenberg, J. (1985). Unattainable Goal Choice as a Self-Handicapping Strategy 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(2), 140-152.
- Gutiérrez, M. (2017). Identidad universitaria del estudiante de la escuela de ciencias políticas y la facultad de odontología de la Universidad de San Carlos de Guatemala, campus central. Escuela de ciencias psicológicas, centro de investigaciones en psicología. Guatemala
- Henning, L. H. (1981). Paradox as a treatment for writer's block. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(2), 112-113.
- Hernández De La Torre, Me (s/f) La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. En: Revista de enseñanza universitaria N°13, pp79-88, Sevilla.
- Higgins, R. L., y Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping. In *Self-Handicapping* (pp. 187-238). Springer.

- Ho, J. C. (2006). What helps and what hinders thesis completion: A critical incident study.
- Hockey, J. (1991). The social science PhD: A literature review. *Studies in higher education*, 16(3), 319-332.
- Holbrook, A., Bourke, S., y Cantwell, R. (2006). Using research candidate annual report data to examine supervision effectiveness. *Quality in postgraduate research: Knowledge creation in testing times*, 83-98.
- Holland, D., Lachicotte Jr, W. S., Skinner, D., y Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- House, J. D., y Johnson, J. J. (1992). Predictive validity of Graduate Record Examination scores and undergraduate grades for length of time to completion of degree. *Psychological reports*, 71(3), 1019-1022.
- Jeppesen, C., Nelson, A., y Guerrini, V. (2004). Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Argentina.
- Jiranek, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian faculty of sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 1.
- Kamler, B., y Thomson, P. (2008). The failure of dissertation advice books: Toward alternative pedagogies for doctoral writing. *Educational Researcher*, 37(8), 507-514.
- Kaufman, S. B., y Kaufman, J. C. (2009). *The psychology of creative writing*. Cambridge University Press.
- Kearns, H., Gardiner, M., y Marshall, K. (2008). Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research y Development*, 27(1), 77-89.
- Kiley, M. (1996). How do I know how I am going? Assessment in postgraduate research degrees. *trabajo presentado en "Quality in Postgraduate Research: Is it happening*.
- Klassen, R. M., y Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational psychology*, 29(1), 69-81.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y., y Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology*, 59(3), 361-379.
- Köszegei, B. (2006). Ego utility, overconfidence, and task choice. *Journal of the European Economic Association*, 4(4), 673-707.
- Kwan, B. S. C. (2010). An investigation of instruction in research publishing offered in doctoral programs: The Hong Kong case. *Higher education*, 59, 55-68.

- Llamozas, B. M., Fernández, M. P., y Llorent-Bedmar, V. (2014). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho educativo. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9(18), 273-293.
- Lonka, K. (2003). Helping doctoral students to finish their theses. *Teaching academic writing in European higher education*, 113-131.
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., y Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD. students' conceptions of academic writing—and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*.
- Lonka, K., Sharafi, P., Karlgren, K., Masiello, I., Nieminen, J., BirgegÅrd, G., y Josephson, A. (2008). MED NORD—A tool for measuring medical students' well-being and study orientations. *Medical teacher*, 30(1), 72-79.
- Malfroy, J., y Webb, C. (2000). Congruent and incongruent views of postgraduate supervision. *Quality in postgraduate research: Making ends meet. Advisory Centre for University Education, Adelaide: The University of Adelaide*, 165-177.
- Manathunga, C. (2002). Detecting and dealing with early warning signs in postgraduate research education: A work-in-progress. *Quality in postgraduate research: Integrating perspectives*.
- Manathunga, C. (2005). Early warning signs in postgraduate research education: A different approach to ensuring timely completions. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 219-233.
- Marshall, K., Forbes, A., Kearns, H., y Gardiner, M. (2008). When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping. *Australian Educational Researcher*, 35(3), 21-36.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., y Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational psychology*, 95(3), 617.
- Martínez Sánchez, F., y Prendes Espinosa, M. P. (2001). La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*.
- Mateos, M., y Solé, I. (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 53-67.
- Mazzola, J. J., Walker, E. J., Shockley, K. M., y Spector, P. E. (2011). Examining stress in graduate assistants: Combining qualitative and quantitative survey methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(3), 198-211.

- Mills, J. S., y Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and individual differences*, 29(6), 1191-1204.
- Ngozi, A., y Kayode, O. G. (2014). Variables attributed to delay in thesis completion by postgraduate students. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(1), 6-13.
- Nouri, J., Larsson, K., y Saqr, M. (2019). Identifying factors for master thesis completion and non-completion through learning analytics and machine learning. European Conference on Technology Enhanced Learning,
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Oscoco Vargas, L. (2018). Factores asociados a la elaboración del trabajo de investigación en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela Académico Profesional de Enfermería de la Universidad Privada Norbert Wiener, Lima 2017.
- Pajares, F., Britner, S. L., y Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary educational psychology*, 25(4), 406-422.
- Pozo, Juan Ignacio (2003), Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo, Madrid, Morata.
- Prieto Fernández, M., Mijares, B., y Llorent García, V. J. (2014). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho educativo.
- Pyhältö, K., Nummenmaa, A. R., Soini, T., Stubb, J., y Lonka, K. (2012). Research on scholarly communities and development of scholarly identity in Finnish doctoral education. *Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues*, 337-357.
- Rauf, F. (2016). Challenges of thesis work: towards minimizing the non-completion rate in the postgraduate degree program. *concern*, 8(7), 113-124.
- Reisin, S., y Carlino, P. (2009). Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Rennie, D. L., y Brewer, L. (1987). A grounded theory of thesis blocking. *Teaching of psychology*, 14(1), 10-16.

- Retna, K. S., Chong, E., y Cavana, R. Y. (2009). Tutors and tutorials: Students' perceptions in a New Zealand university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(3), 251-260.
- Rietveldt De Arteaga, F., y Vera Guadrón, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia (Maracaibo)*, 18(2), 109-122.
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: A cognitivist analysis of writer's block. *College composition and communication*, 31(4), 389-401.
- Sachs, J. (2002). A path model for students' attitude to writing a thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(1), 99-108.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Shahsavari, Z., y Kourepaz, H. (2020). Postgraduate students' difficulties in writing their theses literature review. *Cogent Education*, 7(1), 1784620.
- Silinda, F. T., y Brubacher, M. R. (2016). Distance learning postgraduate student stress while writing a dissertation or thesis. *International Journal of E-Learning y Distance Education*, 32(1), 1-14.
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.
- Taraban, R., y Logue, E. (2012). Academic factors that affect undergraduate research experiences. *Journal of Educational psychology*, 104(2), 499.
- Torrance, M., Thomas, G. V., y Robinson, E. J. (1992). The writing experiences of social science research students. *Studies in higher education*, 17(2), 155-167.
- Torrance, M., Thomas, G. V., y Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher education*, 27(3), 379-392.
- Valarino, E., Yáber, G y Cemborain, M. (2011). Diseño curricular por competencias, postgrado y TMT (Todo Menos Tesis). Reunión del Núcleo de Autoridades de Postgrado. Caracas, septiembre 2011. Universidad Simón Bolívar.
- Valarino, Elizabeth. (2000). Tesis a tiempo. Barcelona: Carnero.
- White, M. J., y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary educational psychology*, 30(2), 166-189.
- Wright, T., y Cochrane, R. (2000). Factors influencing successful submission of PhD theses. *Studies in higher education*, 25(2), 181-195.

## Anexo 1

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación tiene como meta identificar los factores que influyen en la culminación de las Tesinas de los/as estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía - Ciclo de complementación curricular (Modalidad a Distancia) de UFLO en el año 2023.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Desde ya, le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Genise, Nicolás y Amelio Ortiz, Aldana. He sido informado/a acerca de la meta de este proyecto y me han indicado también que tendré que realizar un cuestionario, lo cual tomará aproximadamente 15 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.

.....

Nombre del Estudiante

.....

Firma

.....

Fecha

## Anexo 2

### CUESTIONARIO "THE WRITING PROCESS QUESTIONNAIRE"

#### Datos relevantes

3. A- Edad \*

---

4. B- Genero \*

*Marca solo un óvalo.*

Femenino

Masculino

5. C- ¿Tienes hijos? \*

*Marca solo un óvalo.*

Si

No

6. D- Carreras realizadas hasta la fecha \*

\_\_\_\_\_

7. E- ¿En qué año comenzaste los estudios de licenciatura? \*

\_\_\_\_\_

8. F- ¿Cuándo crees que finalizaras tu tesina de licenciatura? \*

.

\_\_\_\_\_

9. G- Durante la realización de mi licenciatura he: \*

*Marca solo un óvalo.*

Trabajado tiempo completo

Trabajado tiempo parcial

No he trabajado

Otros: \_\_\_\_\_

10. H- ¿Alguna situación vital ha retrasado tus estudios de licenciatura? \*

*Marca solo un óvalo.*

Si

No

11. I- Si es que si, ¿cuál? \*

\* Si has marcado NO escribe un guion (-)

---

### Sección sin título

A continuación, encontrarás una serie de preguntas sobre tu proceso de elaboración de Tesina. Como podrás ver, no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que se trata simplemente que expreses tu punto de vista con claridad. Ésta es una etapa importante para la finalización de la carrera y nos interesa conocer cómo se aborda y cuáles son las dificultades y las satisfacciones que comporta para sus protagonistas. Disponer de esta información nos puede ayudar a entender mejor estos estudios y ajustar la ayuda o la tutoría que el profesorado ofrece a lo largo del proceso.

**El cuestionario es anónimo, por lo que te agradeceremos enormemente que respondas con sinceridad y de manera directa tanto las preguntas abiertas como aquellas de opción múltiple.**

12. 1- Describe tu proceso de elaboración de Tesina. ¿Cuáles son los momentos clave o puntos de inflexión que crees que han tenido efectos significativos en tu proceso? \*

---

---

---

---

---

13. 2- Todos los/as estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas y retos mientras hacen su Tesina. ¿Qué tipo de problemas, cuestiones o retos te has encontrado? Comenta algunos. \*

---

---

---

---

---

14. 3- Desde tu punto de vista, ¿cuáles son las causas de estos problemas? \*

---

---

---

---

---

15. 4- ¿Crees que necesitas ayuda extra en la confección de tu Tesina? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

16. 5- Si has marcado «Sí», ¿qué tipo de ayuda necesitas? ¿Por qué? \*

\* Si has marcado NO escribe un guion (-)

---

---

---

---

---

17. 6- Según tu punto de vista, ¿qué es lo que la Tesina exige a los/as estudiantes? \*

---

---

---

---

---

**Instrucciones**

**Valora las afirmaciones siguientes desde tu perspectiva:**

18. 9- Mi trabajo a menudo es excesivo. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

19. 10- Me siento agotado/a. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

20. 11- La elaboración de la Tesina es muy estresantes. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

21. 12- Me preocupo por la Tesina en mi tiempo libre. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

22. 13- Me resulta difícil encontrar sentido a mis estudios de Licenciatura. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

23. 14- No me siento motivado/a por el contenido de mis estudios. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

24. 15- A menudo tengo miedo de no ser capaz de llevar a cabo mis estudios de Licenciatura. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

25. 16- Estoy estresado/a por la elaboración de mi Tesina. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

26. 17- A menudo me tengo que forzar a trabajar en la Tesina. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

***El estrés es una situación en la cual la persona se siente inquieta, tensa, nerviosa; está angustiada, no se puede relajar o no puede dormir porque está continuamente preocupada.***

27. 18- ¿Sientes este tipo de estrés últimamente? \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

***Esta parte incluye algunas preguntas sobre las circunstancias y el contexto de tus estudios:***

28. 19- Fui tratado/a de manera respetuosa. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

29. 20- Me preocupa no estar cualificado/a para el título de Licenciado/a. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

30. 21- Los estudios de Licenciatura crean aislamiento y anonimato entre los/as estudiantes. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

31. 22- La Licenciatura estimula mi desarrollo personal. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

32. 23- El rol que he adoptado en mis estudios de Licenciatura entra en conflicto con mis valores personales. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

33. 24- El profesorado y/o tutores que me acompañan en la Tesina son atentos y me ofrecen ayuda si lo necesito. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

34. 25- Las relaciones entre los/as estudiantes de la Licenciatura son muy competitivas.

\*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

35. 26- La elección de mi carrera profesional me satisface. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

36. 27- Los estudios de Licenciatura favorecen una actitud fría e impersonal. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

37. 28- Estoy preocupado/a por mi carrera profesional. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

38. 29- Me siento orgulloso/a de la profesión elegida. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

39. 30- Me siento o he sentido discriminado/a por razones de género. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

40. 31- Estoy preocupado/a por el nivel de estrés en mi trabajo una vez finalizada la Licenciatura. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

41. 32- Me siento discriminado/a a causa de mi país de origen. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

42. 33- Creo que los estudios de la Licenciatura ofrecen una preparación adecuada para mi profesión. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

43. 34- El ritmo de la Licenciatura ha sido demasiado acelerado. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

44. 35- A menudo recibo feedback constructivo sobre mis conocimientos y habilidades. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

45. 36- ¿En qué fase de tu Tesina estás ahora? \*

\*Delimitación del objeto de estudio/ Preparación del trabajo de campo/  
Recolección de datos/ Análisis de datos/ Redacción de los resultados/  
Elaboración de las conclusiones/ Preparación de la defensa...

Adapta tu respuesta a las circunstancias de tu tesina.

---

---

---

---

---

***Esta parte incluye afirmaciones sobre la escritura de la Tesina y productos derivados (artículos, comunicaciones, pósters, etc.):***

46. 37- Es útil recibir comentarios de otras personas sobre el texto que escribo. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

47. 38- Cuando escribo me preocupo por si el lector entenderá mi texto. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

48. 39- A menudo postergo la tarea de escribir. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

49. 40- La escritura es una actividad creativa. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

50. 41- Encuentro difícil escribir porque soy demasiado crítico/a. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

51. 42- Mis experiencias previas de escritura son mayoritariamente negativas. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

52. 43- Escribo de manera regular sin preocuparme del estado de ánimo que tenga.

\*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

53. 44- Produzco un gran número de textos acabados. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

54. 45- Sin fechas límite no escribiría nada. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

55. 46- A veces me siento completamente estancado/a si tengo que producir textos. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

56. 47- Me resulta difícil comenzar a escribir. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

57. 48- Es importante tener la ayuda de un grupo o de un/a colega cuando se escribe. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

58. 49- Me resulta más fácil expresarme de otra manera que no sea mediante la escritura. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

59. 50- Sólo escribo cuando la situación es suficientemente tranquila. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

60. 51- La habilidad de escribir es algo con lo que nacemos; no todo el mundo lo puede aprender. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo  
 2  
 3  
 4  
 5 Completamente de acuerdo

61. 52- Me resulta difícil entregar mis textos porque nunca parecen acabados. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

62. 53- Me pongo a escribir tan solo si es absolutamente necesario. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

63. 54- Odio escribir. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

64. 55- Soy un/a escritor/a regular y productivo/a. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

65. 56- Podría revisar mis textos indefinidamente. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

66. 57- Escribo siempre que tengo ocasión. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

67. 58- La escritura es una habilidad que no puede ser enseñada. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

68. 59- Escribir es difícil porque las ideas que tengo son muy simples. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

69. 60- Reescribir los textos distintas veces es bastante normal. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

70. 61- Escribir a menudo implica generar nuevas ideas y formas de expresarse. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

71. 62- La escritura desarrolla el pensamiento. \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1 Nada de acuerdo
- 2
- 3
- 4
- 5 Completamente de acuerdo

**¡Muchas gracias por tu participación!**

---