

PROCRASTINAR EN TIEMPO DE TESIS: FACTORES QUE OBSTACULIZAN SU FINALIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE GRADO

Procrastinating during thesis time: factors than obstruct its completion in undergraduate students

Nicolás Genise*

Universidad de Flores, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina
ORCID: 0009-0009-4092-974X

Gabriel Mortara**

Universidad de Flores, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
ORCID: 0000-0003-1911-5820

Aldana Ortiz***

Universidad de Flores, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina;
ORCID: 0009-0001-5650-5388

Fecha de recepción: 21 de febrero, 2024

Fecha de aceptación: 03 de junio, 2024

Fecha de publicación: 26 de julio, 2024

Resumen

La culminación del Trabajo Final Integrador (TFI) o tesis 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: Tesis, factores personales e institucionales, escritura académica, psicopedagogía, procrastinación.

Abstract

The completion of the Final Integrative Project (FIP) or thesis 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: Thesis, integrative Final Project, personal and institutional factors, academic writing, psychopedagogy, procrastination.



Cualquier uso que se haga de este artículo debe incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN.

* Psicólogo. ngenise@tcmcognitiva.com;

** Psicólogo. gabriel.nmortara@gmail.com

*** Psicóloga. amelioortizaldana@gmail.com

MARCO TEÓRICO

En los últimos años en Argentina se ha dado como fenómeno educativo, la multiplicación de carreras universitarias y oferta académica, junto al incremento de las tasas de matriculación de estudiantes, llegando incluso a igualar niveles observados en países europeos. Estos datos se ven acompañados de una baja tasa de retención y graduación de estudiantes, lo que ha generado el inicio de un proceso reflexivo sobre las dificultades, exigencias y objetivos de los estudios superiores (De Faneli, 2015; Fuentes, 2016). En este sentido, uno de los obstáculos de mayor significancia identificados ha sido la demora y no finalización de la elaboración del trabajo final integrador (TFI) o Tesis.

La realización de la tesis implica elaborar un trabajo escrito de alta complejidad conceptual y discursiva donde los estudiantes deben poner en práctica sus habilidades de escritura académica y científica (Cerrato Lara et al., 2017; Sarirah & Chaq, 2019; Taraban & Logue, 2012; Wahyuni et al., 2019). Ante tal desafío, se ha observado la existencia de un considerable número de estudiantes que encuentran grandes dificultades para lograr afrontar y completar dicho proceso (Pravita & Kuswandono, 2022). Por ejemplo, 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 lograron culminar sus estudios (Argentina, 2020). Estos resultados impactan negativamente tanto para el estudiante como para las instituciones académicas debido a la inversión de tiempo, energía y dinero para el alcance de dicho logro (Baum et al., 2013; Rauf, 2016). Por lo que, explorar y comprender los factores y situaciones que afectan negativamente al estudiante en este proceso resulta de gran importancia.

En este sentido, Nouri et al. (2019) identificaron la existencia de ciertos factores centrales que obstaculizan e interfieren la realización de la tesis. Entre ellos, se observó que la figura del supervisor/tutor cumple un papel fundamental ya que se encontrará en una posición óptima para detectar posibles obstáculos y factores de riesgo que entorpezcan el cumplimiento del objetivo. Su historial de finalización de tesis (uno de los factores de mayor relevancia), el promedio de publicaciones científicas que tenga por año y de

tesis que ha supervisado anteriormente, influirán significativamente en el desempeño de sus funciones a la hora de acompañar al estudiante

Otros factores relevantes, como es de suponer, se encontrarán bajo la figura del estudiante. Por ejemplo, su situación y cualidades personales (su tendencia al trabajo duro, el compromiso, la implicación activa y la motivación) y los recursos financieros con los que cuenta jugarán un rol central (Rauf, 2016). Además, las habilidades en la escritura y la propia concepción que tenga de sí mismo como escritor influirán significativamente en la elaboración de la tesis ya que existirán ciertos aspectos que podrán favorecer el bloqueo en la escritura como el perfeccionismo, la procrastinación, el estrés y la ansiedad entre otros (Lonka et al., 2014).

En Latinoamérica, también se han realizado numerosos estudios con el objetivo de identificar factores que inciden en el proceso de elaboración de tesis. Por ejemplo, Rietveldt De Arteaga and Vera Guadrón (2012) señalaron que, entre los factores personales más relevantes se destacan el nivel de motivación individual y la gestión de las emociones mientras que, en el plano institucional, se resaltó la importancia de las asesorías permanentes y acompañamiento del estudiante a lo largo del proceso de elaboración de su tesis. Por su parte, Arteaga Cárdenas (2015) en la investigación que realizó en diversas universidades del Perú, observó que, entre los factores institucionales más relevantes, se destaca el 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 relevancia.

Chambilla Alccalayco (2020), en su estudio realizado en la Maestría de Educación Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, destacó que, en ese año, el 83.54% de los estudiantes no habían finalizado su tesis. Entre los factores más influyentes se destacaron los factores personales, tales como la motivación, el tiempo, el conocimiento del método científico y la experiencia en investigación. Factores institucionales, entre los que se destacó el rol del tutor en primer lugar, seguido de la falta de

apoyo institucional y la organización académica. Estos resultados son similares a los obtenidos por Caipo Chu (2020) en la Universidad Nacional de Trujillo, donde observó 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.

Por último, 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 TFI en las carreras de grado. El autor 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) en la investigación realizada en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH-UNSL (San Luis, Argentina) señaló que la mayoría de los obstáculos que enfrentan los estudiantes de esta carrera están relacionados con problemas de índole académica.

En resumen, la finalización del proceso de tesis y la conquista de los objetivos académicos de los estudiantes dependerá de la relación entre el rol de estudiante, el tutor y la institución académica.

Rol del estudiante universitario y las tutorías

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. Se espera que el estudiante vaya desarrollando progresivamente sus 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) a fin de poder ser puestas en acción en situaciones de necesidad e incertidumbre como es el momento de iniciar la elaboración de la tesis.(Marcelo & Rijo, 2019).

Debido a las características particulares de esta última etapa de la carrera de formación, las tutorías y el seguimiento del estudiante serán una herramienta valiosa para su orientación y desarrollo. Se entenderá al estudiante como 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 & Navarro Montaña, 2021). Como señala Rosales Pérez (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 (Llamozas et al., 2014).

La escritura académica y sus dificultades

Entre las habilidades y aptitudes que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su carrera se destaca el papel central que juega la escritura académica (Ngozi & Kayode, 2014). Su aprendizaje presentará el complejo desafío de adoptar conocimiento tácito e implícito, lo que la transformará en una tarea que necesitará de acciones intencionadas que favorezcan su desarrollo (Lonka et al., 2014). La escritura es en sí, una habilidad productiva de difícil dominancia que requerirá del desarrollo del pensamiento crítico y del dominio del lenguaje (Aunurrahman, 2019; Wahyuni et al., 2019; Wahyuni & Umam, 2017). Además, será necesario el desarrollo de capacidades de toma de decisión, resolución de problemas y una reflexión significativa para el desarrollo de un artículo escrito exitoso (Mitchell et al., 2019).

Mas allá del acto individual que conlleva esta habilidad, la escritura es una acción colectiva que le permitirá a la persona participar y convertirse en miembro de una comunidad científica. 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. Es por ello que, 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, delimitación del problema, el planteo de objetivos, justificación de la relevancia, revisión bibliográfica, entre otras (Sierra, 2011).

Además, la concepción de la escritura se basa en una comprensión específica de las prácticas textuales (Candlin & Hyland, 2014), incluyendo concepciones de uno mismo como escritor (Lonka et al., 2014). Los estudios realizados sobre la concepción de escritura demostraron que los juicios que se tengan sobre ella podrán influir en el producto final escrito (ya sea tanto en su calidad como en su productividad). A su vez, las características de los escritores, como sus estrategias de escritura y revisión, su conocimiento de la escritura, su orientación del conocimiento, capacidad académica, su motivación y su nivel de experiencia cumplirán un rol importante (Cerrato Lara et al., 2017). Es por ello que el desarrollo de esta habilidad deberá ser pensada y planificada a lo largo de toda la carrera universitaria (Chin et al., 2017; Jiraneck, 2010).

En distintas investigaciones se ha demostrado que la concepción sobre la escritura es susceptible de ser modificada y mejorada (Caffarella & Barnett, 2000; Cotterall, 2011; Kwan, 2010; Torrance et al., 1992). Las creencias sobre la escritura (Mateos & Solé, 2012; White & 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 tesis. Estos aspectos junto con la concepción de escritura influirán en la productividad y calidad final del producto (Cerrato Lara, 2014).

Se espera que, en sus comienzos, los estudiantes realicen producciones con características “reproductivas” de la información, la cual se caracteriza por tener baja carga cognitiva y emocional. Luego, en la medida que vaya siendo expuestos a distintas experiencias académicas, sus capacidades de transformar el conocimiento intencionalmente en dirección hacia sus objetivos y audiencia tenderán a incrementarse (Pyhältö et al., 2012). Así, la escritura

de la tesis no sólo cumplirá una función integradora de distintos saberes y destrezas, sino que buscará propiciar el espacio para el desarrollo y validación de una voz propia y de construcción de nuevos conocimientos a partir de un rol activo y protagónico (Tolchinsky et al., 2013).

Como toda etapa llena de desafíos, su tránsito podrá ser vivido como una experiencia poco placentera (Gallecio, 2018) y amenazante pudiendo derivar en el desarrollo de conductas perfeccionistas, de procrastinación y de bloqueo a la hora de escribir su trabajo (Lonka et al., 2014). Los estudiantes pueden experimentar frustración, ansiedad y/o desmotivación, lo que puede resultar en el bloqueo de sus producciones e interrupción de sus estudios. El bloque en la escritura implica una falta de capacidad para escribir productivamente, el cual podrá afectar tanto a escritores noveles como a experimentados (Cerrato Lara et al., 2017). En numerosas ocasiones encontraremos estudiantes que caerán en el grupo denominado “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.

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

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:

Factores personales

Entre los factores personales, los cuales se relacionan de manera individual y directa con cada estudiante (Chambilla Alccalayco, 2020) se destaca, en primer lugar, la motivación que impulsará a las personas a actuar, perseguir y culminar determinados objetivos, el interés, la voluntad, 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 por 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 relevantes 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 Alccalayco, 2020). Además, se ha observado que la responsabilidad familiar influye en la decisión de los estudiantes de continuar o no con su educación ya que conllevará demandas físicas, psicológicas, emocionales, sociales y financieras. Por último, las experiencias que tenga el estudiante en el campo de la investigación y sus herramientas de estudio también influirán al momento de querer desarrollar su tesis. Se ha evidenciado que, conocer y tener experiencias previas en el uso del método científico para el desenvolvimiento de proyectos de investigación (Nouri et al., 2019).

La elaboración de la tesis expondrá a los estudiantes a un evento con altos niveles de exigencia incertidumbre y ansiedad. Ante este incremento del malestar, un grupo considerable de estudiantes desplegará un conjunto de comportamiento evitativos como, por ejemplo, evadir la ejecución del proceso de escritura. Si el inicio de este tipo de comportamientos no es abordado adecuadamente se favorecerá el desarrollo de conductas de procrastinación académica la cual puede ser definida como la tendencia presente en el estudiante, a retrasar la realización de tareas o trabajos (Pravita & Kuswandono, 2022). Como es de suponer, ansiedad por la escritura y procrastinación presentará una correlación positiva favoreciendo el desarrollo del TMT (Ho, 2016).

La procrastinación podrá ser entendida como la tendencia de la persona a retrasar o evitar completamente el desarrollo de ciertas actividades bajo su control (Rahman, 2019). Cuando sucede en el proceso de redacción de tesis recibirá el nombre de procrastinación académica (Sari & Fakhruddiana, 2019), la cual podrá ser entendida como una falla en el proceso de autorregulación que suele ser sumamente frecuente en el trabajo académico (Shaked & Altarac, 2022; Steel, 2007). Este comportamiento fuertemente visible en estudiantes que se encuentran “atascados”. La procrastinación representa no sólo un problema de gestión del tiempo, sino que puede ser comprendida como un proceso complejo que abarca componentes de eficacia, cognición y comportamiento (Kurtovic et al., 2019; Pravita & Kuswandono, 2022).

Otros de los factores relevantes que favorecerán el bloqueo es el perfeccionismo. En la escritura académica, este podrá ser entendido como la insistencia constante en obtener un producto perfecto, libre de fallas (Peña & Uzcátegui, 2020). Tal comportamiento frecuentemente está relacionado con el miedo a fracaso, evitar críticas o intentos de impresionar a los demás que llevan a los estudiantes a evitar compartir sus borradores y recibir comentarios. Tanto perfeccionismo y procrastinación se encuentran fuertemente correlacionadas.

Schunk and Pajares (2002) delinearon tres etapas de preparación para el desarrollo de trabajos académicos. La primera de las etapas implica aprender a panificar los pasos necesarios para el cumplimiento de la tarea y que los estudiantes pongan en acción sus valores, motivación y objetivos. La segunda de las etapas consistirá en la preparación y comienzo de la acción. Aquí los estudiantes darán los primeros pasos en la tarea regulando los niveles de motivación y búsqueda del logro académico. Los estudiantes que presenten problemas en la gestión del tiempo y baja autoestima comenzarán a manifestar dificultades para completar y mantenerse en contacto con la tarea tendiendo a distraerse fácilmente de la tarea (Shaked & Altarac, 2022). El último estadio implicará la reflexión sobre la tarea realizada y completada, durante la cual los estudiantes intentarán prever el resultado de sus esfuerzos. Durante esta etapa, ciertos estudiantes tenderán a atribuirle los resultados a factores externos independiente del resultado previsto. La aparición de

obstáculos en cualquiera de estas etapas podrá derivar en el surgimiento de la procrastinación (Grunschel et al., 2018) y patrones de autosabotaje (Schwinger et al., 2022), las cuales se asociarán a resultados negativos como bajo rendimiento académico, hábitos de estudios deficientes (Zuckerman et al., 1998) y pocas estrategias para el manejo del tiempo. Según la literatura, los comportamientos de autosabotaje tienen fundamentos cognitivos sólidos (Marshall et al., 2008).

Los estudiantes que se encuentren encerrados en este círculo vicioso se enfrentan al desafío de superar bloqueos cognitivos y emocionales que pueden entorpecer su avance. Para ello, se han diseñado programas de entrenamiento destinados a fortalecer habilidades genéricas y básicas. Su propósito será que los estudiantes 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, mejorar sus fortalezas y resiliencia psicológica (Abadikhah et al., 2018; Kearns et al., 2008). Además, se buscará favorecer que los estudiantes logren establecer objetivos alcanzables, seguir sus progresos hacia la meta, ajustando su cognición, motivación y acciones.

Factores institucionales

Los factores institucionales son aquellos aspectos o características que influyen de forma indirecta en los estudiantes (de Valero & 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 por ejemplo: 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).

Por su parte, los tutores y sus asesorías, como ya se ha mencionado, 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. 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 (Fresán, 2013).

Es por ello que el tutor deberá poseer 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 (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 resumen, de acuerdo a lo desarrollado es posible sostener que la TMT trae consigo consecuencias negativas tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas y la sociedad en general (Valarino et al., 2011). 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.

MÉTODO

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.

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 (Sampieri, 2018).

En cuanto al análisis cualitativo se utilizó un diseño basado en teoría fundamentada a fin de lograr captar una descripción vívida, densa y completa en el lenguaje natural del fenómeno en estudio (Álvarez-Gayou, 2004).

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.

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, a través de una serie de preguntas abiertas (5), sobre el proceso de elaboración de la tesis (escritura académica), identificando los desafíos comunes a los que se enfrentan los estudiantes y destacando las estrategias que emplean para superar estos obstáculos.

Dichas preguntas abiertas buscan explorar la existencia de puntos de inflexión que tuvieron efectos significativos en el proceso de elaboración de la tesis, cuales fueron los problemas, restos y exigencias que tuvieron que el estudiante tuvo que afrontar en su proceso de elaboración de tesis, las posibles causas de dichos problemas y retos y las ayudas extras necesarias para poder completar su trabajo.

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 análisis descriptivo e inferencial de la información obtenida, más específicamente, se empleó un análisis de frecuencia para las variables sociodemográficas y se utilizó el cálculo de correlación de Pearson para evaluar las posibles relaciones entre las mismas. Para tabular los datos se utilizó una planilla de cálculo en Excel y luego el paquete estadístico SPSS.

Además, para el análisis cualitativo se revisaron exhaustivamente las respuestas de los participantes con el fin de identificar patrones, tendencias y temas emergentes relacionadas con los desafíos y obstáculos encontrados durante el proceso de elaboración de tesis, a fin de logara generar categorías de análisis. Se prestó especial atención a los momentos críticos del proceso, los obstáculos encontrados y la influencia de las tutorías.

Entre las preguntas/enunciados abiertos desarrolladas en el cuestionario se encuentran:

1. Describe tu proceso de elaboración de Tesis. ¿Cuáles son los momentos clave o puntos de inflexión que crees que han tenido efectos significativos en tu proceso?
2. ¿Qué tipo de problemas, cuestiones o retos te has encontrado? Comenta algunos.
3. ¿Cuáles son las causas de estos problemas?

Las respuestas fueron codificadas y categorizadas en función de los temas identificados, facilitando así su análisis e interpretación. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis en profundidad, explorando los principales temas emergentes a partir de los datos codificados. Este análisis permitió identificar patrones y relaciones, así como también, destacar las experiencias y perspectivas de los estudiantes en relación con el proceso de elaboración del TFI/tesis (Sampieri, 2018).

Finalmente, se realizó una interpretación y discusión de los hallazgos, analizando en detalle los

resultados obtenidos y relacionándolos con la literatura existente sobre el tema.

Las preguntas abiertas administradas en el cuestionario fueron analizadas y categorizadas generando códigos, índices, palabras claves, citas, etc.), creación de redes estructurales o diagramas de flujo (colaborando en el análisis de posibles estructuras o sistemas de relaciones entre categorías o códigos (Varguillas, 2006).

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 estos. Luego se identifican fragmentos que den respuesta a los objetivos planteados en esta investigación para su lectura desde el marco teórico confeccionado.

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%). 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. En cuanto a la realidad laboral de los encuestados, el 77,9% manifestó haber trabajado tiempo completo durante su realización de la licenciatura, el 20,5% trabajó tiempo parcial y el 1,6% no ha trabajado.

Se le preguntó a los encuestados si debieron afrontar, durante la cursada de la licenciatura, alguna situación vital que haya retrasado sus estudios. De manera significativa, el 61,5% de los encuestados declararon que afrontaron situaciones vitales que influyeron en el ritmo de sus estudios atrasándolos mientras que, el 38,5% dijeron que no.

Como parte de las preguntas abiertas se le preguntó a los encuestados cuáles fueron los momentos claves o puntos de inflexión que tuvieron efectos significativos en su proceso de elaboración de tesis. Del análisis de las respuestas se observó la reiteración de cierta información lo cual permitió generar categorías de análisis centrales.

La categoría con mayor peso fue “Estructura/ contenido de Tesis” con el 35,2%, en la cual se destaca la importancia que le dieron los estudiantes al definir el contenido que iban a desarrollar en su trabajo final, mientras que, un porcentaje levemente menor (28,7%) acentuaron a las tutorías como factor fundamental para favorecer la finalización de la tesis. En tercer lugar, con un porcentaje significativamente menor, se encontró a la falta de acompañamiento institucional (10,7%). Las restantes categorías (constancia y disciplina, escritura y lectura, falta de tiempo y niveles de motivación) obtuvieron porcentajes levemente similares y significativamente inferiores a los primeros 3 mencionados (ver tabla 1).

Tabla 1

Análisis de categorías relacionadas con los puntos de inflexión que afectaron el proceso de elaboración de tesis

	Frecuencia válido	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
-	8	6,6	6,6	6,6
Constancia y disciplina	7	5,7	5,7	12,3
Escritura y lectura	4	3,3	3,3	15,6
Estructura/Contenido de Tesina	43	35,2	35,2	50,8
Falta de guía y acompañamiento desde la Universidad	13	10,7	10,7	61,5
Falta de Tiempo	7	5,7	5,7	67,2
Motivación	5	4,1	4,1	71,3
Tutorías	35	28,7	28,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

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, se obtuvieron respuestas similares a la pregunta anterior destacándose, en primer lugar, con el 31.1%, las dificultades que encontraron

a la hora de pactar encuentros o recibir feedback del tutor. En segundo lugar, registraron a las dificultades para definir y estructurar su tema de estudio (24.6%), seguido por “Falta de tiempo” (14.8%) y de motivación (11.5%) (ver Tabla 2).

Tabla 2

Obstáculos que han encontrado los estudiantes al hacer su tesis

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -	1	,8	,8	,8
Constancia y disciplina	4	3,3	3,3	4,1
Estructura/Contenido de Tesina	30	24,6	24,6	28,7
Falta de guía y acompañamiento desde la Universidad	9	7,4	7,4	36,1
Falta de Tiempo	18	14,8	14,8	50,8
Motivación	14	11,5	11,5	62,3
Problemas personales	8	6,6	6,6	68,9
Tutorías	38	31,1	31,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Al consultarle sobre cuáles consideraban que eran las causas de estos obstáculos (pregunta abierta 3), 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 (ver Tabla 3).

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 con la elaboración de sus TFI.

Tabla 3

Causas que dificultan completar la tesis

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -	4	3,3	3,3	3,3
Estructura/Contenido de Tesina	7	5,7	5,7	9,0
Falta de guía y acompañamiento desde la Universidad	41	33,6	33,6	42,6
Falta de Motivación	12	9,8	9,8	52,5
Falta de Tiempo	26	21,3	21,3	73,8
Personales	7	5,7	5,7	79,5
Tutorías	25	20,5	20,5	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Aquellos estudiantes que dijeron haber necesitado ayuda externa para finalizar su trabajo de tesis se le pidió que enunciaran los tipos de ayuda que necesitó. La gran mayoría de los encuestados indicó que debió buscar el acompañamiento de tutores externos para recibir el soporte necesario para avanzar en la escritura, encuadre, normas APA y metodología. A continuación, se enumeran algunos de los ejemplos de las respuestas enunciadas por los encuestados:

- “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 Ufelo porque mi tutor no podía ayudarme en esa parte”.

En lo que respecta al análisis cuantitativo de los datos, en primer lugar, se obtuvieron los valores descriptivos de las variables estudiadas (ver Tabla N°4).

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas

	n	Media	DE
Edad	122	37,31	8,626
Bloqueo	122	2,79	,83
Procrastinación	122	3,63	,97
Perfeccionismo	122	3,03	,95
Habilidad Innata	122	1,56	,75
Creación de Conocimiento	122	4,44	,57
Productividad	122	2,37	,93
Agotamiento	122	4,11	,71
Ansiedad	122	3,84	,93
Falta de Interés	122	2,58	1,30

Para evaluar la fiabilidad de la escala se calculó el alfa de Cronbach de las dimensiones de esta, todas obtuvieron un puntaje aceptable (ver Tabla N°5).

Tabla 5

α de Cronbach de las variables estudiadas

Variable	α de Cronbach
Bloqueo	,741
Procrastinación	,721
Perfeccionismo	,51
Habilidad Innata	,448
Creación de Conocimiento	,554
Productividad	,723
Agotamiento	,587
Ansiedad	,568
Falta de Interés	,711

En cuanto al análisis de correlación (ver Tabla N°6) se evaluaron las posibles relaciones entre las variables de edad, bloqueo, procrastinación, perfeccionismo, habilidad innata, creación del conocimiento, productividad, estrés, agotamiento, ansiedad y falta de interés haciendo uso del cálculo de correlación de Pearson. 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.

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.

Tabla 6

Correlaciones entre edad, escritura académica y salud

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

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

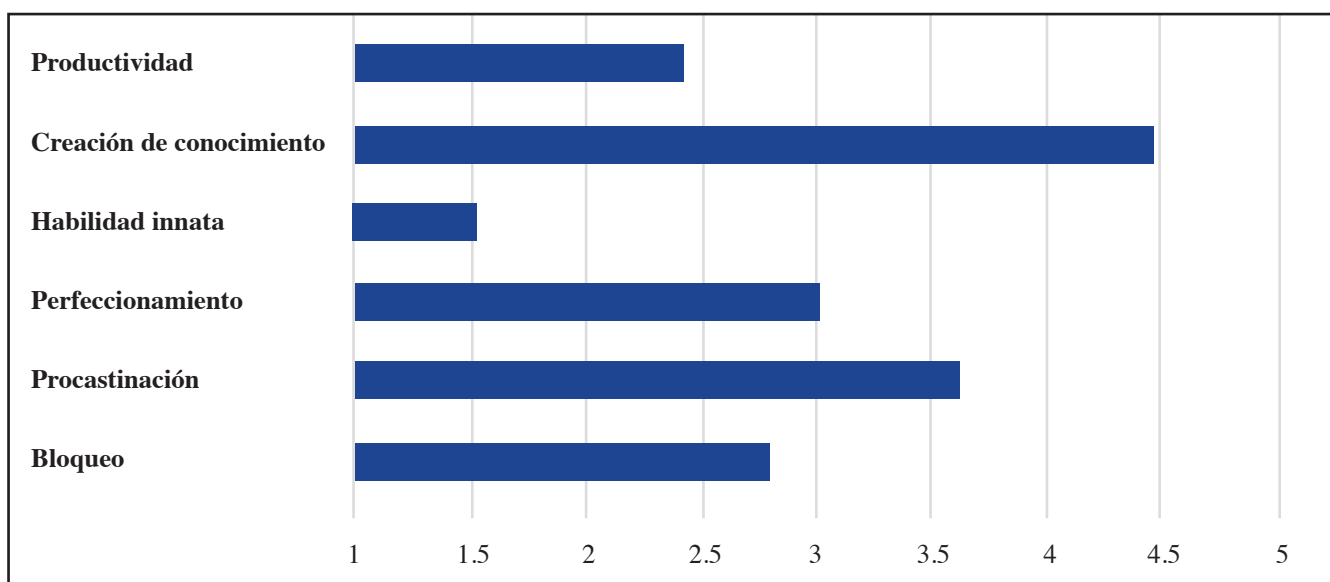
La procrastinación muestra correlaciones positivas significativas con diversas variables, destacando su relación con la ansiedad ($r = 0.493^{**}$) y el perfeccionismo ($r = 0.426^{**}$), indicando que los alumnos propensos a la procrastinación tienden a ser perfeccionistas y a tener niveles altos de ansiedad. Al igual que el bloqueo, la procrastinación posee una correlación negativa significativa con la productividad.

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, situándose en los últimos lugares del análisis.

Figura 1 refuerza este punto, ya que, si bien los participantes exhibieron puntajes elevados en la

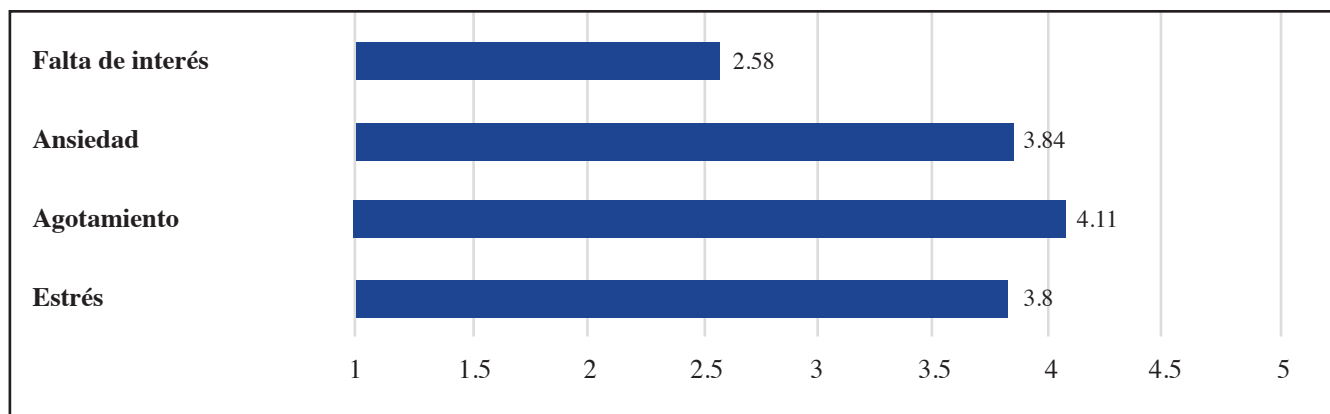
Figura 1

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°2, 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 con relación al interés de sus proyectos.

Figura 2*Media 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 las demoras en el proceso de finalización de la tesis en los estudiantes de la Licenciatura en psicopedagogía del ciclo complementario (modalidad distancia) en la Universidad de Flores.

Como es sabido, la elaboración de la tesis implicará afrontar un desafío de alta complejidad donde los estudiantes deberán poner en acción sus habilidades académicas y científicas (Cerrato Lara et al., 2017; Gallecio, 2018; Sarirah & Chaq, 2019; Taraban & Logue, 2012; Wahyuni et al., 2019). Ante tal reto, un grupo significativo de estudiantes encontrarán dificultades para superar dichas exigencias desarrollando un conjunto de trastornos denominado “Todo Menos Tesis” (Gallecio, 2018), que favorecerán el retraso o impedimento para terminar la tesis (Abreu, 2015; Valarino et al., 2011).

Las investigaciones han demostrado el TMT será fruto de la interacción compleja de dos tipos de factores: los institucionales y los del estudiante.

Los factores institucionales son aquellos aspectos o características que influyen de forma indirecta en los estudiantes (de Valero & Hernández, 2000). En la actual investigación, a lo largo del análisis se pudo detectar que los estudiantes perciben a estos factores, como un obstáculo relevante a la hora de realizar su tesis. En general consideran que la universidad le brinda escasos recursos y acompañamiento, destacando: la falta de claridad sobre la estructura y pasos a seguir, limitado acceso a materiales bibliográficos, demoras para obtener tutores e incluso, en muchas oportunidades cambios del tutor a lo largo del proceso. 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%). Se destacó que, en muchos casos, los estudiantes suelen decidir buscar apoyo externo.

Además, los encuestados han destacado que, en general, los encuentros con el tutor suelen ser esporádicos, con retroalimentación insuficiente y tipo de comunicación carente de apoyo sustantivo y metodológico. Estos resultados se condicen con lo relevado en la bibliografía, donde se destaca al rol del tutor, como una pieza relevante en la tarea de acompañarán la formación, el desarrollo y puesta en acción de las habilidades que les permitan al estudiante llevar a cabo la investigación (Fresán, 2013). 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%).

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. 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.

Por su parte, en cuanto a los aspectos personales, los cuales se relacionan de manera individual y directa con cada estudiante (Chambilla Alcalayco, 2020), los encuestados destacaron a la falta de tiempo como uno de los factores que más ha influido en la demora o bloqueo en la escritura de su tesis destacando el rol significativo que cumplen las situaciones familiares y laborales, 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 Alcalayco, 2020).

Por lo expuesto, se puede concluir que los factores personales e institucionales favorece el incremento de la procrastinación académica al momento de desarrollar la escritura académica. También resulta posible decir que las tutorías jugarán un rol relevante para favorecer el cumplimiento de los plazos para la realización de la tesis como para su culminación.

RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Por lo expuesto, tendrá relevancia significativa para disminuir la frecuencia del TMT desarrollar intervenciones que convoquen a involucrar

activamente a tutores y estudiantes en la construcción de roles, con una clara delimitación de las funciones y pasos a seguir, resaltando la importancia de construir canales de comunicación estables y frecuentes que cumplan la función de base segura para que los estudiantes pongan en acción y desarrollen, de ser necesario, sus habilidades académicas y científicas. Además, será relevante destacar a la figura del tutor como un aspecto central para ayudar al estudiante a disminuir los grados de incertidumbre (Ochoa Sierra & Cueva Lobelle, 2017).

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, sociales y diferencias de etapa en el curso de vida. 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.

REFERENCIAS

- Abadikhah, S., Aliyan, Z., & Talebi, S. H. (2018). EFL students' attitudes towards self-regulated learning strategies in academic writing. *Issues in Educational Research*, 28(1), 1-17. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.437737151804355>
- Abreu, J. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All But Thesis Syndrome. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(2), 246-259. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A13%3A3821821/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A116295343&crl=c>
- 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*. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/1058>.
- Aunurrahman, A. (2019). Exploring writing anxiety of the EFL university students in Pontianak Indonesia. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 4(1), 109-119. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v4i1.336>
- Baum, S., Kurose, C., & McPherson, M. (2013). An overview of American higher education. *The future of children*, 17-39. <https://www.jstor.org/stable/23409487>
- Caffarella, R. S., & 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/030750700116000>
- Caipo Chu, L. L. (2020). *Factores que dificultan la culminación de tesis y satisfacción de egresados de segunda especialidad profesional en enfermería*. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/18848>
- Candlin, C. N., & 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. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/9770>
- Carranza, N. I. (2022). Obstáculos de les 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. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/179>
- 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., & Lonka, K. (2017). Validation of the writing process questionnaire in two Hispanic populations: Spain and Mexico. *Journal of Writing Research*. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.03>
- Chambilla Alccalayco, S. (2020). *Factores que limitan la elaboración de tesis en la Maestría de Educación Superior de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa* <http://hdl.handle.net/20.500.12773/11823>
- Chin, W. Y., Ch'ng, C. K., Jamil, J. M., & 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560381>
- De Faneli, A. G. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX. *Propuesta educativa*(43), 17-31. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714004.pdf>
- de Valero, Y. F., & Hernández, M. M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (tmt). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*(31), 112-129.

- Fresán, M. (2013). Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado. Congresos CLABES,
- Fuentes, S. G. (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21, 859-900. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011>
- 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.59471/debate201890>
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (3), 5-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Ho, M.-c. (2016). Exploring writing anxiety and self-efficacy among EFL graduate students in Taiwan. *Higher education studies*, 6(1), 24-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1087317>
- Jiraneck, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian faculty of sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 1. <https://ijds.org/Volume5/IJDSv5p001-013Jiraneck273.pdf>
- Kearns, H., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research & Development*, 27(1), 77-89. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07294360701658781>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology: Ijep*, 8(1), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7447499>
- 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-009-9233-x>
- Livas, L. (2000). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa educativa. *Enfoques universitarios*.
- Llamoza, B. M., Fernández, M. P., & 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., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD. students' conceptions of academic writing—and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5. <https://doi.org/https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- Marcelo, C., & Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 62-81.
- Marshall, K., Forbes, A., Kearns, H., & 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. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.200904281>
- Mateos, M., & Solé, I. (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 53-67. https://doi.org/https://doi.org/10.1163/9781780523873_005
- Mitchell, K. M., McMillan, D. E., & Rabbani, R. (2019). An exploration of writing self-efficacy and writing self-regulatory behaviours in undergraduate writing. *The Canadian Journal for*

- the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.2.8175>
- Ngozi, A., & 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. <https://hdl.handle.net/10520/EJC150461>
- Nouri, J., Larsson, K., & Saqr, M. (2019). Identifying factors for master thesis completion and non-completion through learning analytics and machine learning. European Conference on Technology Enhanced Learning,
- Ochoa Sierra, L., & Cueva Lobelle, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61-87.
- Peña, J. M. A., & Uzcátegui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 1-23. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>
- Pravita, A. R., & Kuswandono, P. (2022). Writing anxiety and academic procrastination on undergraduate thesis writing: The role of self-regulation. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.30762/jeels.v9i1.4010>
- Pyhältö, K., Nummenmaa, A. R., Soini, T., Stubb, J., & 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. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42356/978-951-39-5189-4.pdf?sequence=1#page=338>
- Rahman, D. H. (2019). The Development and Validation of the Thesis-Writing Procrastination Scale. International Conference on Education, Social Sciences and Humanities,
- Rauf, F. (2016). Challenges of thesis work: towards minimizing the non-completion rate in the postgraduate degree program. *concern*, 8(7), 113-124. https://www.researchgate.net/publication/305398484_Challenges_of_Thesis_Work_Towards_Minimizing_the_Non-
- Retna, K. S., Chong, E., & 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. https://www.researchgate.net/publication/232938357_Tutors_and_tutorials_Students'_perceptions_in_a_New_Zealand_university
- Rietveldt De Arteaga, F., & Vera Guadrón, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia (Maracaibo)*, 18(2), 109-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402008>
- Rosales Pérez, A. A. (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 Universidad de San Carlos de Guatemala]. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/id/eprint/7633>
- Sachs, J. (2002). A path model for students' attitude to writing a thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(1), 99-108. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313830120115633>
- Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.
- Sari, W. L., & Fakhruddiana, F. (2019). Internal Locus of Control, Social Support and Academic Procrastination among Students in Completing the Thesis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 363-368. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220909>
- Sarirah, T., & Chaq, S. A. (2019). Academic self-efficacy as a predictor toward decisional procrastination among college students preparing a thesis in Indonesia. *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, 4(1), 23-28. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.26500/JARSSH-04-2019-0104>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>

- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational psychology, 114*(3), 576. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 19*(3), 15. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss3/15>
- Sierra, L. O. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Revista Entornos*(24), 171-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin, 133*(1), 65. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Taraban, R., & Logue, E. (2012). Academic factors that affect undergraduate research experiences. *Journal of Educational psychology, 104*(2), 499. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0026851>
- Tolchinsky, L., Castrechini Trotta, Á., Cañedo-Argüelles, M., Estrada i Bonell, F., Gracia Ramos, M. C., Navarro Brión, M. Á., Pestana, J. V., Pérez-Moneo, M., & Pujol Dahme, A. M. (2013). La escritura académica a través de las disciplinas. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1992). The writing experiences of social science research students. *Studies in higher education, 17*(2), 155-167. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03075079212331382637>
- Valarino, E., Yáber, G., & Cemborain, S. (2011). Diseño curricular por competencias, postgrado y TMT (todo menos tesis). Recuperado de <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades-G.pdf>. <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades-PG.pdf>
- Wahyuni, D. W. D., Oktavia, W. O. W., & Marlina, L. M. L. (2019). Writing anxiety among Indonesian EFL college students: Levels, causes, and coping strategies. *Lingua Cultura, 13*(1), 67-74. <https://doi.org/https://doi.org/10.21512/lc.v13i1.5239>
- Wahyuni, S., & Umam, M. K. (2017). An analysis on writing anxiety of Indonesian EFL college learners. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies), 4*(1), 105-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.30762/jeels.v4i1.333>
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary educational psychology, 30*(2), 166-189. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998, Jun). Consequences of self-handicapping: effects on coping, academic performance, and adjustment. *J Pers Soc Psychol, 74*(6), 1619-1628. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1619>