



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

MOTIVACIÓN DE LOGRO EN LA  
ELABORACIÓN DE LA TESIS EN  
ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA  
CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UNA  
UNIVERSIDAD PRIVADA EN LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN  
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR

YOLANDA JULIA MOLINA GINOCCHIO

LIMA – PERÚ

2024



**ASESOR**

**DRA. TERESA CECILIA FERNANDEZ BRINGAS**

**JURADO DE TESIS**

DRA. ALEJANDRINA GONZALES OCHOA

PRESIDENTE

MG. ANGELICA ELENA TAPIA CHAVEZ

VOCAL

DR. HERBERT ROBLES MORI

SECRETARIO (A)

## **DEDICATORIA**

*A mi hijo Eduardo, cuya llegada me impulsó a crecer profesionalmente;  
su partida me obligó a replantear mi plan de vida, de ahí surgió mi  
asignatura pendiente; la Maestría.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesora, la Dra. Teresa Cecilia Fernández Bringas, por el gran apoyo que recibí durante este proceso.

A los amables estudiantes que participaron en esta investigación y que tan generosamente compartieron sus vivencias.

A mi esposo y a mis hijos por la paciencia y apoyo en este largo camino.

## **FUENTES DE FINANCIAMIENTO**

Tesis Autofinanciada

### DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	MOLINA GINOCCHIO YOLANDA JULIA

*(Agregar más condiciones si hay más egresados)*

Pertencientes al programa de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, autores del trabajo titulado: **MOTIVACIÓN DE LOGRO EN LA ELABORACIÓN DE LA TESIS EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN LIMA**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el grado de **MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR** bajo la modalidad de **TESIS**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	FERNANDEZ BRINGAS TERESA CECILIA	FAEDU	MAESTRÍA

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **6%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **2874933975**; fecha de entrega: **09-02-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 09 de febrero de 2026**



Firma del asesor  
Nº DNI: 17934857  
ORCID: 0000-0002-2933-0922

Firma del Co-asesor  
Nº DNI: .....  
ORCID: .....

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Objetivos de la investigación	5
1.2.1. Objetivo general	5
1.2.2. Objetivos específicos	6
1.3. Justificación de la investigación	6
1.4. Factibilidad técnica	7
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL</b>	8
2.1. Antecedentes generales	8
2.1.1. Antecedentes nacionales	8
2.1.2. Antecedentes internacionales	11
2.2. Bases teóricas de la investigación	14
2.2.1. Motivación	14
2.2.1.1. Motivación intrínseca y extrínseca	15
2.2.1.2. Teoría de las necesidades sociales	17
2.2.2. La Motivación de logro	18
2.2.2.1. Teoría clásica de la Motivación de logro	18
2.2.2.2. Teoría de la Atribución	20
2.2.2.3. Enfoque Cognitivo - Evolutivo de la Motivación de logro	22
2.2.2.4. Competencia como núcleo de la Motivación de logro	24
2.2.2.5. Metas de logro	25
2.2.2.6 Enfoques pedagógicos	28
Constructivismo y educación	28
Constructivismo cognitivo	29
Constructivismo Socio Cultural	31
Aprendizaje significativo	32
Corrientes más contemporáneas	34
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b>	37
3.1. Tipo y nivel de la investigación	37
3.2. Diseño de la investigación	37
3.3. Informantes	38
3.4. Reclutamiento	40
3.5. Criterios de inclusión	41
3.6. Criterios de exclusión	41
3.7. Categorías y subcategorías	41
3.8. Técnica e instrumento	42

3.9. Plan de análisis de datos	44
3.10. Criterios de rigor y validez	46
3.10. Consideraciones éticas	47
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	<b>48</b>
4.1. Motivación de logro	49
4.2. Categorías preliminares y emergentes de la Motivación de logro	53
4.2.1. Persistencia en la tarea y barreras	53
4.2.2. Estados Emocionales	59
4.2.3. Localización del origen del éxito	63
4.2.4. Rol del Asesor	71
4.2.5. Valor atribuido a la Tesis	75
4.2.6. Tesis como representación del Yo profesional	77
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES</b>	<b>96</b>
<b>CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES</b>	<b>98</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS</b>	
1. Matriz de instrumentos	
2. Criterio de validación de contenido	
3. Instrumento: Guía de entrevista en profundidad	
4. Instrumento: Guía de grupo focal	
5. Formato de Consentimiento informado	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones de la causalidad en la teoría de Weiner (1985)	21
Tabla 2. Metas de logro y comportamiento de logro según Dweck	27
Tabla 3. Informantes - entrevistas	39
Tabla 4. Informantes - focus group	39
Tabla 5. Categorías y subcategorías de la Motivación de Logro	42
Tabla 6. Criterios de validación para guía de entrevista	43

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de relaciones entre Categorías preliminares y emergentes	51
Figura 2. Mapa de la Categoría preliminar Persistencia a la tarea y barreras	53
Figura 3. Mapa de la Categoría emergente Estados emocionales	60
Figura 4. Mapa de la Categoría preliminar Localización del éxito y fracaso	65
Figura 5. Esquema de la Categoría preliminar Valor atribuido a la tesis	75

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo contribuye la motivación de logro en el proceso de elaboración de una tesis desde la perspectiva de los estudiantes de pregrado de una universidad privada en Lima. La metodología de la investigación fue Cualitativa, se utilizaron dos métodos, el primero fue la entrevista semi estructurada a 6 participantes y dos Focus groups con 6 participantes en cada uno. Como parte del marco teórico del concepto Motivación de logro se incluyeron autores de los planteamientos teóricos clásicos como McClelland, Weiner, Ryan y Deci; así como autores con planteamientos más contemporáneos de Choliz, Ruble y Elliot y Dweck. Así también se incluye el Constructivismo como enfoque teórico pedagógico vinculado a la Motivación de logro. Se concluye que elaborar una tesis es un proceso complejo que pone en juego procesos cognitivos y emocionales, siendo necesaria la motivación de logro para vencer las barreras que se presentan, tanto a nivel metodológico como emocional. El rol del asesor es fundamental ya que puede alentar u obstaculizar la labor del tesista.

**Palabras clave:** Motivación de logro, tesis, persistencia en la tarea, localización del éxito, localización del fracaso, asesor de tesis

## **ABSTRACT**

This research aimed to understand how achievement motivation contributes to the thesis elaboration process from the perspective of undergraduate students of a private university in Lima. The research methodology was qualitative, two methods were used, the first was the semi-structured interview with 6 participants and two Focus groups with 6 participants in each. As part of the theoretical framework of the Achievement Motivation concept, authors of the classic theoretical approaches as McClelland, Weiner, Ryan and Deci were included; as well as authors with more contemporary approaches like Choliz, Ruble and Elliot and Dweck. Constructivism is also included as a pedagogical theoretical approach linked to the Achievement Motivation. It is concluded that preparing a thesis is a complex process that puts into play cognitive and emotional processes, being necessary the achievement motivation to overcome the barriers that arise, both methodologically and emotionally. The role of the thesis advisor is fundamental as it can encourage or hinder the work of the student.

**Keywords:** Achievement Motivation, Thesis, Task Persistence, Success Location, Failure Location, Thesis Advisor

## INTRODUCCIÓN

La elaboración de tesis sea en pregrado, posgrado o incluso doctorado es un proceso que involucra una serie de competencias. De acuerdo con diversas investigaciones se identifican una variedad de factores que explican lo que Valarino (1994) denominó como el fenómeno “Todo menos Tesis”, refiriéndose a aquellos estudiantes de posgrado que no lograron concluir la tesis a tiempo. De manera general se identifican dos grupos de factores, el institucional y el personal (Abreu, 2015; Aiquipa et al., 2018; Carlino, 2005; Chambilla, 2020; Espinosa-Guzmán y Rojas-Solís, 2021; Gascón, 2008; González y Cisneros 2007; Merino, 2019; Revilla, 2017; Valarino, 1997), en el ámbito personal se encuentra la motivación de logro como influyente en el proceso de elaboración de una tesis; sin embargo, este factor no se ha investigado lo suficiente desde un enfoque cualitativo. La motivación de logro implica alcanzar una meta con un estándar de calidad (Atkinson, 1957; McClelland, 1951; Murray, 1938; Reeve, 2010) y está presente en las actividades académicas, por lo que resulta relevante estudiar cómo se manifiesta la motivación de logro en el proceso de elaboración de tesis.

Esta investigación cualitativa está enmarcada en el enfoque cualitativo cuyo diseño es fenomenológico, su objetivo principal es comprender cómo la motivación de logro se evidencia en la elaboración de la tesis desde la vivencia de estudiantes de una universidad privada de Lima que cursaron o habían culminado el 11°-12° ciclo en la carrera de Psicología y que estaban en proceso de elaboración de tesis. De manera específica se busca comprender cuáles son las barreras identificadas durante el proceso de elaboración de tesis, así también cómo explican el éxito o fracaso vinculadas a sus competencias.

Este documento está organizado en siete capítulos, en el primero se presenta el planteamiento del problema, detallando el objetivo general y los específicos, así como la justificación. En el segundo capítulo se presenta el marco referencial, para lo cual se hace una revisión de estudios internacionales y nacionales relacionados al tema; así también se incluye las bases teóricas que sirven de marco de análisis, así como la definición de las categorías. En el tercer capítulo se explica la metodología utilizada indicando el tipo y diseño de investigación, así también se presentan los datos de los entrevistados que participaron en esta investigación; por otro lado, se detallan las técnicas e instrumentos utilizados, los criterios de validez y rigor y las consideraciones éticas. En el cuarto capítulo se presenta el análisis de la data recolectada y en el quinto capítulo se discuten los resultados sobre la base de los hallazgos y se señalan las limitaciones de esta investigación. En el sexto capítulo se presentan las conclusiones de esta investigación y finalmente en el capítulo siete se presentan algunas recomendaciones.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Planteamiento del problema**

En la década de los noventa en Estados Unidos, observaron con frecuencia el fenómeno que denominan *All but Dissertation*, que hace referencia a los estudiantes que luego de haber culminado los cursos de posgrado no llegaban a sustentar la tesis (Abreu, 2015). Si bien este fenómeno se observa en estudiantes de posgrado, muestra que la elaboración de una tesis es un proceso complejo donde no solo entran en juego factores netamente académicos, sino también factores personales que favorecen o afectan el éxito en la elaboración de una tesis.

González y Cisneros (2007) señalan que diversos estudios muestran que este fenómeno llamado por Valarino (1994) “Todo menos tesis” se observa en diferentes países, tanto europeos como latinoamericanos (Abreu, 2015; Dillon y Malott 1981; Espinosa-Guzmán y Rojas-Solís, 2021; Hanson et al., 2020; Valarino, 1994). Asimismo, destaca que hay poca investigación cualitativa, ya que ésta se ha centrado en el enfoque positivista.

Dentro del marco normativo peruano de la Ley Universitaria 23733, las instituciones educativas empezaron a ofrecer una variedad de modalidades de Titulación; por esta razón, la titulación por tesis dejó de tener carácter obligatorio, lo que cambió en el 2014 al priorizar nuevamente la elaboración de tesis para obtener el título (Mamani-Benito y Apaza, 2019). La oferta de variedad de modalidades de titulación incrementó ligeramente el índice de titulados; sin embargo, la Tesis perdió relevancia.

Revisando las estadísticas del INEI (2015, p. 98) de la Encuesta Nacional a Universitarios realizada en el 2014, se aprecia que, al analizar la modalidad de Titulación, el 50.3% de los titulados optaron por Tesis (2015, p. 106), es decir, aproximadamente la

mitad de los titulados; mientras que los demás optaron por otras modalidades; lamentablemente no hay datos actualizados con respecto a estas estadísticas, ya que no hay una encuesta más reciente. Sin embargo, estos resultados estarían mostrando que habría desinterés o poca motivación en parte de la población académica, por realizar un trabajo de investigación para obtener el grado. Este fenómeno es importante a tener en cuenta en el contexto de la nueva Ley Universitaria 30220, que destaca la importancia de la tesis y apunta hacia la promoción de la investigación científica en nuestro país. Debido al contexto político y la pandemia el gobierno peruano fue extendiendo el periodo de Bachillerato automático por lo cual muchos estudiantes de pregrado no elaboraron tesis sino obtuvieron el grado de manera automática. En México, país que mantiene similitudes sociales y culturales con Perú, se observa que los índices de titulación se mantienen bajos con respecto al número de egresos en educación superior y se incrementó la oferta de otras modalidades de titulación que no sea tesis (Toscano et al., 2016).

Tal como se señaló anteriormente se realizaron diversas investigaciones donde se han podido identificar factores académicos, institucionales y personales - psicológicos que actúan como barreras frente a la culminación de una Tesis (Abreu 2015; Aiquipa et al., 2018; Carlino, 2005; Chambilla, 2020; Espinosa-Guzmán y Rojas-Solís, 2021; Gascón, 2008; González y Cisneros 2007; Merino, 2019; Revilla, 2017; Valarino, 1997). Dentro de los factores psicológicos - emocionales se incluye a la Motivación como influyente en el proceso de la elaboración de una tesis.

Ruiz (2005) encontró una relación positiva entre la Motivación de logro y la Disposición para realizar una tesis en los estudiantes de Psicología en Perú, y también a nivel internacional (Dillon y Malott, 1981; González y Cisneros, 2007; Valarino, 1994), lo que parece indicar que en el momento actual es relevante explorar cualitativamente y con profundidad los factores personales; en particular la motivación de logro desde las

vivencias de los actores educativos que permitan comprender este fenómeno que afecta la elaboración exitosa de una tesis, contextualizado dentro del marco de la Ley Universitaria 30220.

### **Pregunta de investigación**

¿De qué manera la motivación de logro contribuye en el proceso de elaboración de tesis desde la perspectiva de los estudiantes de una universidad privada en Lima?

### **Preguntas específicas**

¿Cuáles son las barreras que se pueden presentar en la elaboración de la tesis desde la vivencia de los estudiantes?

¿Cómo concibe el estudiante el éxito o fracaso en el proceso de elaboración de la tesis?

¿Cómo los estudiantes perciben sus propias competencias para afrontar el proceso de elaboración de una tesis?

¿Qué percepción tiene el estudiante con relación a la importancia de la elaboración de la tesis?

## **1.2. Objetivos de la investigación**

### **1.2.1. Objetivo general**

- Comprender cómo contribuye la motivación de logro en el proceso de elaboración de la tesis desde la perspectiva de los estudiantes de pregrado y de una universidad privada en Lima.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Develar cuáles son las barreras que identifican los tesistas en la elaboración de la tesis.
- Develar las explicaciones del estudiante sobre el éxito o fracaso en la elaboración de la tesis
- Identificar las percepciones sobre las competencias propias de los estudiantes que permitan afrontar el proceso de elaboración de una tesis
- Identificar la importancia que los estudiantes atribuyen a la elaboración de la tesis.

### **1.3. Justificación de la investigación**

A pesar de las décadas transcurridas, los índices de Titulación, aunque crecieron aún guardan distancia con el número de egresados de acuerdo con la información del INEI (2015), así también se mantiene la preferencia por otras modalidades que no impliquen tesis. La extensión de la aplicación del Bachillerato automático vigente al 2024 exonera de la tesis para obtener el grado de Bachiller. A pesar de haberse realizado investigaciones, nacionales e internacionales, e implementado medidas correctivas, principalmente a nivel académico – institucional; la vigencia de esta problemática requiere una mayor profundización en la dimensión personal que no ha sido suficientemente investigada y en particular desde un enfoque cualitativo. Este hecho toma aún más relevancia en el contexto de la Reforma Universitaria a partir de la nueva Ley Universitaria N° 30220 promulgada en el 2014 y los esfuerzos de Sunedu por promover la investigación en nuestro país a través de trabajos de investigación con una alta calidad académica.

#### **Justificación teórica**

Es una oportunidad para explorar los factores personales identificados entre los factores que pueden obstaculizar la culminación exitosa de una tesis, analizar las teorías de la Motivación de logro y cómo se evidencian en el proceso de elaboración de tesis. En cuanto a la metodología de investigación se justifica realizar un estudio cualitativo que aporte un análisis más profundo desde la Fenomenología; teniendo en cuenta que a nivel nacional no se encuentren suficientes investigaciones con este enfoque. Asimismo, se podrá validar en nuestro medio, los enfoques tanto tradicionales como los más contemporáneos acerca de la motivación de logro, profundizando además en la teoría de la atribución y el modelo cognitivo evolutivo en el proceso de elaboración de una tesis.

### **Justificación práctica**

Desde el enfoque cognitivo evolutivo planteado por Ruble (1984), la motivación de logro se va moldeando a través del proceso evolutivo del ser humano desde la niñez. Esto indica que la motivación de logro es susceptible a ser modificada o promovida a partir de la intervención de variables incluso externas; por ello, sería posible identificar a futuro estrategias para desarrollar este tipo de motivación a fin de que se convierta en una competencia blanda a desarrollar transversalmente en toda carrera profesional.

#### **1.1. Factibilidad técnica**

Este tema es de interés al interior de la realidad universitaria siendo relevante la experiencia y cercanía de la investigadora con diversas Instituciones de Educación Superior.

A nivel metodológico la investigadora está familiarizada con el enfoque cualitativo, lo que facilita la realización de un estudio en profundidad; además de contar con base teórica sobre la Motivación de logro por provenir del campo de la Psicología.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

### **2.1. Antecedentes generales**

En la década de los noventa en Estados Unidos estaban conscientes de las dificultades existentes para la culminación de la tesis; a este fenómeno le denominan *All but Dissertation*; mientras que en Latinoamérica lo traducen como Todo menos tesis (Abreu, 2015). En el contexto educativo limeño, en el 2005 Ruiz realizó una investigación cuantitativa en la que encontró que existe una relación positiva y significativa entre la Motivación de Logro académico y la Disposición a realizar una tesis, por lo que es interesante profundizar desde un enfoque cualitativo que complementa los hallazgos cuantitativos. A continuación, se presentan diversas investigaciones nacionales e internacionales relacionadas al tema.

#### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

Gutierrez y La Rosa (2022) realizó una investigación cuyo objetivo era identificar las atribuciones de los tesisistas con relación al éxito y fracaso en la elaboración de tesis, para lo cual se efectuó un estudio cualitativo utilizando el método de entrevista individual con 12 estudiantes de pregrado de Psicología en Lima, de las tres especialidades de la carrera: Educativa, Clínica y Social. Como parte de los principales hallazgos los autores señalan que los asesores tienen un rol relevante en el éxito o fracaso de los tesisistas, la influencia es más importante si el asesor no solo es exigente, sino que tiene un rol motivador y de apoyo al tesisista. Así también el éxito o fracaso está vinculado a sus propias habilidades investigativas, el disfrute por la investigación y la habilidad para organizar sus tareas en el tiempo. Entre las razones del fracaso mencionan las dificultades para alcanzar un adecuado nivel en redacción académica especialmente necesaria para la discusión de los resultados.

Revilla (2017) realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo a fin de identificar las expectativas y el estrés que surgieron durante la asesoría de tesis a egresados (2011 al 2013) de las carreras de Educación inicial y Educación primaria mediante entrevistas y grupos focales. Se encontró que, si bien los componentes personales como el conocimiento en investigación y sentirse preparado para llevar a cabo una investigación son importantes, los asesores tienen un rol relevante durante este proceso para llenar vacíos formativos del plan de estudios. Además, los tesistas consideran que un asesor contribuye en el éxito de la tesis cuando es motivador, pero además les indica los límites en la elaboración de tesis; así también si es comprometido y acompaña a los tesistas siendo empático con las emociones que ellos experimentan y les brinda apoyo emocional. Por otro lado, también valoran la experiencia y conocimiento en metodología de investigación y el tema a investigar. Asimismo, existen condiciones institucionales que también son relevantes, por ello, se debe plantear procesos administrativos claros, ofrecer capacitación a asesores y jurados de tesis para que cumplan un rol efectivo y promover espacios de diálogo académico sobre investigación.

Aiquipa et al. (2018) realizaron una investigación cualitativa con el fin de explicar qué aspectos influyen en que un estudiante de pregrado de Psicología decida realizar tesis u optar por otra modalidad de titulación. Se realizaron entrevistas individuales con siete estudiantes y dos grupos focales, con lo cual se obtuvo un total de 28 estudiantes participantes. Entre los hallazgos mencionan que existen cinco factores que influyen en los estudiantes para decidir si realizar o no realizar una tesis siendo el componente psicológico uno de los elementos centrales que se relaciona con componentes cognitivos y afectivos que se evidencian en el proceso, destacando el “*sistema de creencias*” referido a su autoeficacia y la percepción de dificultad de las tareas. Por otro lado, existen influencias externas como la disponibilidad de tiempo para dedicar a la investigación, el

apoyo que brinda la familia, ya sea emocional o económico y componentes vinculados a la institución educativa referidos al plan curricular y la orientación hacia la investigación académica. Adicionalmente el autor resalta que se espera que el asesor conozca el tema y que cuente con experiencia y esté dispuesto a desarrollar las habilidades investigativas de sus asesorados.

Merino (2019) realizó una investigación cualitativa sobre su experiencia como docente asesor en posgrado, para lo cual utilizó como material de análisis notas, observaciones y diálogos con sus asesorados, además de conversaciones con egresados de maestría. Tuvo como fin explorar qué aspectos influyen durante la elaboración de una tesis, en este caso de maestría y así entender comprender cómo se manifiestan. Se identificaron componentes personales como también académicos e institucionales. Entre los componentes personales mencionan la motivación de estudiar en posgrado y realizar una investigación, lo que ayuda a mantener constancia en el avance de la tesis a través de una adecuada organización del tiempo. Entre los componentes académicos estaría la experiencia previa como investigador que le permita haber desarrollado habilidades investigativas tanto en metodología como en redacción académica. A nivel de institución señala que influye también que la articulación de los cursos en la malla curricular se oriente hacia la investigación y que la plana docente cuente con experiencia en investigación académica para que pueda cumplir con éxito la labor de asesor tanto en temas metodológicos como también ser facilitador del proceso de aprendizaje mostrando paciencia y comprensión frente a los tesistas.

Mamani-Benito y Apaza (2019) llevó a cabo una investigación bibliográfica sobre la producción científica en Latinoamérica en la cual evaluó la frecuencia en que estudiantes de pregrado realizan investigación y la calidad de los docentes con relación al aprendizaje de habilidades investigativas, así también destaca el beneficio que

representa que los asesores asuman el rol de coach para promover la producción científica estudiantil. A través de una revisión bibliográfica se señaló que es necesario contar con una figura de coach-asesor motivador que propicie actitudes favorables para la investigación que ayude a mejorar la calidad de las investigaciones. Además, el asesor debe favorecer la formación de competencias investigativas desde pregrado, mediante un rol orientador facilitando recursos y conocimientos a los tesistas.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Templeton (2016) realizó una investigación cualitativa cuyo objetivo era analizar cuáles son las motivaciones que conducen a abandonar y reanudar un Doctorado. A través de un estudio de casos con enfoque etnográfico; concluye que la motivación intrínseca es el factor dominante en la permanencia y reanudación del doctorado. Sin embargo, también juega un rol importante la motivación extrínseca en algunos casos. Asimismo, señala que la existencia de interacción entre la motivación intrínseca y extrínseca conduce a iniciar y/o retomar un Doctorado (Templeton, 2016).

Toscano et al. (2016) desarrollaron una investigación cuantitativa sobre los factores que influyen en la titulación de egresados del Programa Académico de Informática de una universidad mexicana. Se realizó el análisis de minería de datos a partir de una muestra de 245 egresados entre el 2003 al 2009. Estos datos fueron categorizados en tres dimensiones, la académica, personal y de contexto. Entre los hallazgos se identificó que entre el 2003 y 2009 hubo una tendencia decreciente en la cantidad de titulados, en comparación con la cantidad de ingresantes y egresados cada año. Cabe destacar que existían 5 modalidades de titulación de las cuales el examen de conocimientos era el preferido por los estudiantes, seguido por promedio general de estudios quedando la tesis como la tercera alternativa. En cuarto lugar, optan por el curso

de titulación y, por último, proyecto de aplicación del conocimiento. A partir de los resultados se concluye que la dimensión académica tiene mayor vinculación con probabilidad de titulación.

Odena y Burguess (2017) realizaron una investigación cualitativa en el Reino Unido con Doctorandos cuyo objetivo era identificar los facilitadores del proceso de aprendizaje y la redacción académica en una tesis doctoral. Como parte de los resultados identificaron que el rol del supervisor (asesor) era relevante en tanto fomenten y guíen al doctorando desde la etapa inicial y que colabore en la construcción de su identidad académica. Otros facilitadores importantes son la organización del tiempo y estrategias de aprendizaje que muestran los entrevistados. Por esta razón destaca la importancia del feedback y apoyo del asesor además de la resiliencia de los estudiantes para enfrentar el reto de culminar la tesis.

Ochoa y Cueva (2017) realizaron una investigación cualitativa para explorar las percepciones de los estudiantes y egresados de maestría respecto a los bloqueos que se presentan al realizar una tesis. Se entrevistaron a 66 estudiantes de últimos ciclos y 21 egresados de maestría de una Facultad de Ciencias Humanas en Colombia. Entre los resultados se menciona que el bloqueo de los tesisistas de maestría puede verse influido por aspectos personales, académicos o institucionales, lo cual concuerda con los hallazgos encontrados por Merino (2019) en el contexto peruano. El bloqueo puede estar vinculado a componentes personales como el poco conocimiento en investigación y experiencia previa, la percepción de exigencia con respecto a la maestría, perfeccionismo y miedo a fracasar en la tesis. Como componentes institucionales externos se menciona el rol del asesor que puede prevenir u ocasionar el bloqueo, lo que va a depender de cómo se desarrolle la relación entre el asesor y el tesisista. Se espera que la angustia o bloqueo no sea fuente de desmotivación para los tesisistas, ya que un elemento decisivo para salir del

bloqueo es la motivación. Teniendo en cuenta lo antes señalado, Ochoa y Cueva (2017) proponen incentivar la motivación del tesista al reconocer los pequeños logros a lo largo del proceso, de tal manera que el asesor apoye no solo de manera académica sino también emocionalmente.

Hanson et al. (2020) realizaron una investigación cualitativa para comprender las percepciones y experiencias de estudiantes en riesgo de no completar su tesis comparando el antes y después de su participación en un programa exitoso de financiamiento para la finalización de tesis durante los años 2015 y 2016. Para ello, se entrevistaron 13 participantes de un programa de doctorado. Se identificaron cuatro componentes: el componente extrínseco que implica distintas situaciones de la vida de los participantes como mudarse, casarse, entre otros; el componente psicológico relacionado a la sensación de aislamiento y sentirse abrumado si el tema de interés del investigador puede no ser relevante para el director, además el poco apoyo y la carencia de un impulso motivador para llevar adelante la investigación. A eso se suma el componente institucional como la ausencia de guía por parte del Programa; y el componente de crecimiento personal referido a la auto motivación y confianza en sí mismo al completar de manera exitosa la sustentación. Se propone que el programa incluya una identificación temprana del riesgo de finalización de tesis para brindar apoyo a estos estudiantes debido a que el factor psicológico y el crecimiento personal influyen en su motivación y término exitoso de la investigación de tesis.

Espinosa-Guzmán y Rojas-Solís (2021) realizaron una investigación cuantitativa descriptiva con el fin de estudiar los conocimientos y las motivaciones de los estudiantes para desarrollar o no una tesis para obtener el título profesional. La investigación se realizó con 129 estudiantes de una universidad pública mexicana, siendo en su mayoría de primero, segundo y cuarto año. Se reportó que los estudiantes de cuarto y quinto ciclo

indican haber llevado más cursos de investigación que en los de primeros ciclos. Esto puede deberse a un componente personal como el poco interés en llevar cursos de investigación o a un componente institucional como un plan de estudios que no priorice la formación de investigadores. Además de que los estudiantes de primeros años no tienen mucho conocimiento sobre cómo es el desarrollo de una tesis. Se destaca que fomentar una formación enfocada en investigación desde los primeros años de pregrado sería beneficioso para el interés hacia la tesis.

## **2.2. Bases teóricas de la investigación**

### **2.2.1. Motivación**

La motivación ha sido estudiada a lo largo de los años mediante distintas perspectivas. Entre los años 1920 y 1960 se siguió la línea de la investigación experimental, enfocándose en la conducta motora que a su vez estuvo relacionada con la fisiología, los impulsos y los instintos; rescatando la relevancia que tienen estos conceptos en la homeostasis biológica que busca la restauración del organismo (Naranjo, 2009; Reeve, 2010). A partir de la década de los sesenta surgieron con mayor relevancia las teorías cognitivas de la motivación enfocándose en la experiencia consciente y la importancia de los logros en la vida (Naranjo, 2009). En la actualidad sigue vigente el enfoque de las teorías cognitivas y se caracteriza por la inclusión de procesos tales como las creencias, expectativas, metas, entre otros (Naranjo, 2009; Reeve, 2010).

La motivación está relacionada de manera general con la orientación que tiene un individuo para realizar una o más acciones (Reeve, 2010), y las diversas razones que dan las personas para explicar por qué actúan de una manera, esto es un comportamiento motivado constante y energético Según Santrock (2002, citado en Naranjo, 2009)

Aguado (2005) plantea que la motivación y la emoción están relacionados en tanto emociones negativas como por ejemplo el miedo también motiva a ciertos

comportamientos, así también el huir tiene como meta escapar de un peligro. Reeve (2010) agrega que la conducta motivada se caracteriza por la fortaleza y el propósito de esta, puesto que se dirige hacia un objetivo o meta; así también sostiene que el estudio de la motivación debe evaluar la influencia de esta sobre la conducta, así como la variabilidad que puede tener el comportamiento motivado en un tiempo determinado.

### **2.2.1.1. Motivación intrínseca y extrínseca**

Ryan y Deci (2000) señalan que la motivación se asocia con energía, dirección, persistencia y equifinalidad en la medida que considera que la activación de la conducta está orientada a una intención específica. Además, mencionan que las personas pueden estar orientadas por motivos internos como valorar una actividad en sí misma o motivos externos como sentirse vigilado o supervisado por otros para completar una tarea. Deci y Ryan (1987) sostienen que la motivación intrínseca es aquella cuya energía viene del interior del sujeto y la motivación extrínseca que es impulsada por circunstancias externas al sujeto.

Por otro lado, la conducta intrínsecamente motivada es considerada autodeterminada puesto que son auténticas y se dan libremente por la satisfacción inherente a ciertas actividades. Además, puede ser entendida como una tendencia hacia el crecimiento y desarrollo de capacidades (Reeve, 2010; Ryan y Deci, 2000). Pittman, et al. (1983) agregan que la motivación intrínseca tiene dos aspectos generales; el primero señala que los comportamientos suelen ser guiados por la curiosidad y los resultados obtenidos, mientras que el otro aspecto está referido a la capacidad de clasificar conductas, actividades y fuentes de estimulación como relevante o irrelevante a la satisfacción de la motivación intrínseca.

Según Reeve (2010), los motivos internos hacen referencia a las necesidades, cogniciones y emociones. Las necesidades son condiciones esenciales para conservar la vida de un individuo y favorecer su desarrollo; las cogniciones son procesos mentales que influyen en la manera de pensar de un individuo y las emociones permiten reacciones adaptativas a hechos relevantes de la vida de un individuo. Asimismo, Ryan y Deci (2000) sostienen que en la motivación intrínseca se observa la tendencia hacia lo novedoso, a plantearse retos y mejorar sus propias capacidades a través del aprendizaje y produce disfrute personal a lo largo de la vida.

La motivación extrínseca se relaciona con incentivos o consecuencias ambientales, sociales y/o culturales que son capaces de dirigir la conducta (Reeve, 2010). Ryan y Deci (2000) indican que la motivación extrínseca se entiende como la realización de ciertas actividades con un propósito que no se relacione directamente a su propio interés. En esta línea, Pittman et al. (1983) mencionan que los individuos aprenden qué conductas y actividades pueden satisfacer sus necesidades, a pesar de que en sí mismas no sean de interés personal. Si bien la motivación intrínseca aparece espontáneamente por necesidades psicológicas y del desarrollo humano, los factores externos como los sociales, culturales y ambientales pueden generar un espacio favorable para el desarrollo y conservación de un interés intrínseco (Morling y Kitayama 2008; Reeve, 2010; Ryan y Deci, 2000). La motivación intrínseca de acuerdo con Ryan y Deci (2000) puede verse reducida no solo por las recompensas ofrecidas sino también por las presiones recibidas bajo la forma de amenazas, cumplimiento de fechas, presión en las evaluaciones, etc. Mientras que la motivación intrínseca se ve reforzada por la autonomía que radica en la capacidad de elección, así como la capacidad para autodirigirse sin presiones externas. Por ello, los autores consideran que los docentes que fomentan la autonomía fortalecen la motivación intrínseca; mientras que aquellos que ejercen más control sobre los

estudiantes afectan la iniciativa y reducen la motivación intrínseca (Flink et al., 1990; Ryan y Deci, 2000).

La Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) sostiene que los seres humanos por naturaleza estarían orientados a la autodeterminación, es decir, se sienten motivados para aprender y mejorar sus habilidades, así como dominar otras nuevas para lo cual despliegan gran esfuerzo haciéndose evidente su compromiso con la tarea. Sin embargo, los autores reconocen que también existen seres humanos que no evidencian autodeterminación y que en esto influye el ambiente social, cultural que se expresa en una actitud pasiva. Estas diferencias observadas los llevaron a estudiar las condiciones socio culturales que favorecen a que algunos sean auto motivados y qué condiciones reducen el potencial humano de desarrollo (Ryan y Deci, 2000). Sobre la base de estudios empíricos realizados por diversos investigadores como Baumeister y Leary (1995), deCharms (1968), Deci (1975), Harter (1978), Reis (1994) y White (1963); Ryan y Deci (2000) señalan que existen tres necesidades: ser competente, relacionarse y la autonomía que son fundamentales para el crecimiento del individuo y un desarrollo constructivo.

#### **2.2.1.2. Teoría de las necesidades sociales**

McClelland (citado en Najarro, 2009) propone la Teoría de las Necesidades que incluye tres tipos de motivaciones - necesidad: de afiliación, de poder y de logro; las cuales cumplen un rol importante en la predisposición del desempeño que tienen los individuos en trabajos y tareas. Según Sinha (citado en Osemeke y Adegboyega, 2017), esta teoría está estrechamente relacionada con teorías de aprendizaje, ya que se considera que estas necesidades se aprenden o adquieren a través de experiencias, del entorno y la cultura.

La necesidad de afiliación se relaciona con la tendencia a interesarse y relacionarse con otros (Naranjo, 2009). Existen dos tipos principales: la necesidad de aprobación y la necesidad de intimidad (Reeve, 2010). La primera se relaciona con la capacidad para entablar y sostener relaciones sociales y evitar emociones negativas como la soledad y desaprobación social. Mientras que la segunda necesidad se relaciona con la capacidad para involucrarse en relaciones sociales positivas (Reeve, 2010).

La necesidad de poder se entiende como el deseo de una persona por tener control o influencia sobre otros y se relaciona con el liderazgo (Osemeke y Adegboyega, 2017; Reeve, 2010). Además, McClelland (citado en Naranjo, 2009) indica que el poder puede relacionarse con situaciones de dominio-sumisión, así también se relaciona con la persuasión e influencia para apoyar a otros y lograr metas.

La necesidad de logro se relaciona con la búsqueda de un estándar de excelencia que suele variar de acuerdo con el entorno y la cultura (Osemeke y Adegboyega 2017; Reeve, 2010). Naranjo (2009) señala que quienes tienen alta necesidad de logro se caracterizan por plantearse metas y calcular riesgos, a esperar retroalimentación concreta que sirva de guía e intentan realizar actividades de manera correcta para tener éxito.

## **2.2.2. La Motivación de logro**

### **2.2.2.1. Teoría clásica de la Motivación de logro**

Murray, Atkinson y McClelland fueron los pioneros en el estudio de la motivación de logro, cada uno de ellos hizo aportes relevantes en la teoría clásica. La definen como una tendencia hacia el logro del éxito en ciertas actividades buscando un estándar de calidad (Atkinson, 1957; McClelland, 1951; Murray, 1938). De acuerdo con Reeve (2010) el estándar esperado puede estar relacionado a la tarea misma, es decir, demostrar un buen desempeño; puede estar relacionado al sujeto mismo, es decir, superar su propio

desempeño o puede estar relacionado a la comparación con otros, es decir, la búsqueda de superar a otros. Atkinson (1964) propone la teoría de la expectativa que sostiene que en la orientación al logro influyen dos tipos de motivos, aquellos que buscan lograr el éxito y aquellos que buscan evitar el fracaso. En el primer caso se busca obtener satisfacción por alcanzar la meta y en el segundo caso se busca proteger la autoestima.

Según McClelland (1989), la motivación de logro implica realizar alguna actividad lo mejor posible por la satisfacción intrínseca de la actividad en sí misma y poder demostrar que es competente. Es aprendida a través de la socialización e impulsa al individuo a realizar el esfuerzo necesario y las acciones que lo ayuden a sobrepasar el estándar de excelencia (McClelland et al., 1953, citado en Thornberry-Noriega, 2003). Morán y Menezes dos Anjos (2016) agregan que un ejemplo de alta necesidad de logro sería la búsqueda del éxito profesional.

Linnenbrink-Garcia y Fredricks (2008) sostienen que la investigación de la motivación de logro debe considerar los valores, motivación intrínseca, interés personal, creencias de competencia y objetivos de logro. Para ambos autores las creencias de competencia son definidas como percepciones con relación al autoconcepto de capacidad y expectativas de éxito. La motivación de logro está relacionada a la teoría de la autoeficacia de Bandura que la define como percepciones de habilidades en una situación de tarea específica y la creencia de que cada individuo tiene las habilidades necesarias para realizar una tarea y la voluntad para esforzarse en ella. La motivación de logro para Aguado (2005) estaría vinculado al aprendizaje social y a un contexto social donde la motivación de logro y el éxito profesional tienen mayor relevancia en la escala motivacional.

Barberá y Molero (1996) sostienen que quienes muestran alta motivación de logro buscan alcanzar metas que sean alcanzables, realistas y para ello van a hacerse responsable de sus resultados y buscan retroalimentación sobre su performance. Thornberry-Noriega (2003) señala que los sujetos altamente motivados hacia el logro suelen ser más perseverantes y se esfuerzan por alcanzar las metas que se proponen; así también buscan superar su propio desempeño y disfrutan de contextos competitivos frente a otros.

#### **2.2.2.2. Teoría de la atribución**

Weiner (1974) propone la teoría de la atribución que plantea cómo los seres humanos explican el éxito o fracaso. Según Weiner existe una dimensión referida al locus de control, es decir, las personas pueden atribuir el éxito o fracaso de su desempeño a elementos internos, como el esfuerzo o las propias habilidades, y/o a elementos externos, como la suerte o el grado de dificultad que tiene una tarea. Asimismo, señala que los niveles que presentan las personas respecto a la necesidad de logro, ya sea alta o baja, influyen en la motivación para el éxito y en las causas que se atribuyen al éxito o fracaso. En ese sentido, una persona que tiene una alta necesidad de logro busca atribuirse el éxito a sí mismo y mantener su autoestima (Weiner, 1972).

Weiner (1985) identifica tres dimensiones de causalidad del éxito o fracaso: la localización (interna/externa), estabilidad (estable/inestable) y la capacidad de control (controlable/incontrolable). La localización, supone que un sujeto puede ubicar internamente la causa de su éxito o fracaso; mientras que la localización externa implica que el sujeto hace responsable de su éxito o fracaso personas o hechos externos. La estabilidad alude a la permanencia de los factores causales, es decir pueden ser estables

o inestables; si un factor es considerado estable, el sujeto lo considerará fuera de su control ya que no podrá modificarlo; mientras que, si los factores causales son inestables, existe la posibilidad de modificarlos. La capacidad de control alude al grado en el que las causas son susceptibles de ser controladas por el sujeto o escapan de su control.

Para Weiner (1985) las atribuciones causales de éxito o fracaso pueden ser analizadas desde las tres dimensiones causales de la atribución antes mencionada. Durán-Aponte y Pujol (2013) señalan que la teoría de Weiner establece que por lo general las atribuciones realizadas por un estudiante giran alrededor de la autopercepción de capacidad o falta de ella, del esfuerzo o falta de este, de la suerte o ausencia de ésta, y de cuán difícil se perciba una tarea.

Así, en la siguiente tabla se explica cómo estas dimensiones se relacionan con las atribuciones mencionadas: capacidad, dificultad de la tarea, esfuerzo y suerte. La capacidad cuenta con un locus de control interno, es percibido como estable y no controlable. La dificultad de la tarea tiene un locus de control externo, es percibido como estable y controlable. El esfuerzo tiene locus de control interno y es percibido como inestable y controlable. Por último, la suerte cuenta con locus de control externo, y es percibida como inestable e incontrolable.

**Tabla 1**  
*Dimensiones de la causalidad en la teoría de Weiner (1985)*

Dimensión de la Atribución	Atribuciones causales del éxito y el fracaso			
	<i>Capacidad</i>	<i>Dificultad de la tarea</i>	<i>Esfuerzo</i>	<i>Suerte</i>
Locus de control	Interno	Externo	Interno	Externo
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable

Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable
-----------------	---------------	-------------	-------------	---------------

*Nota.* Tomado de “Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas” de Durán-Aponte E., & Pujol L., 2013, *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39, 1, p. 85.

Además, Weiner (1985) señala la importancia de los conceptos expectativa y valor para complementar la teoría de la atribución, ya que las atribuciones causales se generan luego de obtener resultados de una tarea, en este proceso puede haber cambios en la expectativa de la meta y cambios en la importancia que se le pueda dar a esta. Palmero et al., (2001) agregan que Atkinson sostiene que la esperanza de alcanzar el éxito y el temor a fracasar se asocian con las expectativas en tanto éstas impulsan conductas para el cumplimiento de metas.

### **2.2.2.3. Enfoque Cognitivo - Evolutivo de la Motivación de logro**

El enfoque cognitivo – evolutivo es más contemporáneo y surge a partir del cuestionamiento al enfoque clásico. Ruble (1984) señala que diversos teóricos concuerdan en que la investigación sobre la motivación de logro debería enfocarse en el proceso cognitivo, como la autopercepción de competencia o del control personal en el desempeño. Este enfoque reconoce el proceso evolutivo del ser humano, en el cual el sujeto toma un papel más activo, incluso desde la niñez. Este enfoque reconoce cómo se van dando cambios estructurales de tipo cognitivo según la información y práctica social desde la niñez, de tal manera que los estándares de éxito o fracaso van adaptándose a los cambios sociales.

Además, Ruble (1984) propone que desde el enfoque cognitivo - evolutivo existen dos tipos de factores evolutivos que pueden estar relacionados a componentes cognitivos o a componentes socioambientales. Los factores relacionados a componentes cognitivos implican procesamiento e integración de información resultado de una tarea; estos se

relacionan con las expectativas y la comprensión de los conceptos habilidad, desafío, y éxito y fracaso. Mientras que los factores evolutivos relacionados a los componentes socioambientales refieren a experiencias sociales y juicios valorativos en comparación con otros.

Según Chóliz (2004), la motivación de logro puede ser definida como la orientación hacia el éxito en la ejecución de una tarea además con un estándar de excelencia. Es importante tener en cuenta que la motivación desde este enfoque deja abierta la posibilidad de modificar la percepción de la probabilidad de éxito o el valor del incentivo/refuerzo a fin de que el sujeto logre auto realizarse alcanzando sus metas. De acuerdo con Chóliz (2004) un sujeto con alta motivación de logro tendería a buscar activamente el éxito, asumiendo riesgos calculados y sin ir más allá de su capacidad real.

Rosen y D'Andrade (1959, citado en Chóliz, 2004) señalan que durante la infancia se va gestando la necesidad de logro a través del entrenamiento que conduzca a la autonomía. A ello Chóliz (2004) agrega que la motivación de logro es un componente estable de la personalidad que a su vez tiene la capacidad de modificarse en el tiempo. Asimismo, destaca que el desarrollo de la motivación de logro se ve favorecido si el sujeto se encuentra idealmente en un ambiente familiar que tenga normas de conducta claras y bien establecidas, así como que sea un espacio que fomente la autonomía y responsabilidad sobre las consecuencias del propio comportamiento desde temprana edad.

#### **2.2.2.4. Competencia como núcleo de la Motivación de logro**

Deci y Ryan (1987) en su teoría de la autodeterminación, introduce un nuevo enfoque en el estudio de la motivación de logro, el autor menciona que existe una

necesidad de competencia refiriéndose a la necesidad de sentirse capaz o competente, además eficiente al realizar ciertas actividades. En 1986 Dweck señala que el sentido de competencia de una persona está relacionado a la motivación e incluye los conceptos de adaptabilidad, evitación y persistencia en la tarea como componentes relevantes. Elliot y Dweck (2005) sostienen que se requiere una mejor conceptualización y para ello proponen que la “competencia” sea el núcleo conceptual de la motivación de logro.

Este planteamiento surge en respuesta a algunos vacíos identificados en la revisión de la literatura de los planteamientos teóricos anteriores sobre la Motivación de logro. Si bien reconocen la contribución hecha por diferentes investigadores al introducir conceptos como: atribuciones, metas, percepción de competencia, valores; también plantean que diversas investigaciones no concuerdan en la conceptualización de la motivación de logro. En el 2005, Elliot y Dweck ya mencionaban que la conceptualización de la motivación de logro está enmarcada dentro de la cultura occidental en la que el logro es concebido en áreas como los deportes, el ámbito laboral o la escuela; mientras que también puede ser aplicado a diversos ámbitos de la vida.

Elliot y Dweck (2005) proponen utilizar el término “Competence motivation” en reemplazo de “Achievement motivation”, es decir en vez de motivación de logro utilizar el término motivación para la competencia. El sentirse competente aplica a los diversos ámbitos de la vida y en todos los entornos culturales, así también tiene un impacto emocional y está ligado al bienestar. En la vida cotidiana el ser humano experimenta, de manera consciente o no, sentimientos de competencia o de incompetencia que van a generar emociones positivas o negativas de acuerdo con los resultados frente a tareas. Las vivencias positivas de sentirse competente producirán emociones como la alegría o el orgullo; mientras que al sentirse incompetente se suscitarán emociones de tristeza,

vergüenza, desilusión. Los estándares de competencia se desarrollarán desde la niñez y en la adultez se consolidan.

En 2017, Elliot et al. agregan que la motivación para la competencia incluye la energización y dirección de la conducta en cuanto a efectividad, habilidad y éxito. Sternberg (2017) afirma que el logro depende de la interacción entre las habilidades y otros atributos del sujeto, además el desarrollo de competencias tiene cinco elementos: habilidad para el aprendizaje, habilidad de pensamiento, habilidad metacognitiva, conocimiento y motivación en sí.

Sternberg (2017) considera que el término motivación de “competencia” en reemplazo de “logro” sugerido por Elliot et al. (2017) estaría vinculada a la autoeficacia planteada por Bandura (1986) y que la principal competencia que busca desarrollar un individuo es la habilidad intelectual (Dweck, 2007; Dweck y Elliot, 2011) y para ello, el sujeto está orientado al aprendizaje y a mejorar sus competencias.

#### **2.2.2.5. Metas de logro**

Elliot y Fryer (2008) proponen que una meta es una representación cognitiva, que implica un nivel de compromiso consciente para mantener y dirigir el comportamiento presente hacia el futuro. Esta representación cognitiva incluye un objeto de meta y una manera de relacionarse a esta, como la aproximación/evitación hacia el objeto. Estos autores entienden el concepto de objeto de meta como la pieza central de la meta, que puede ser alguna entidad, evento o características.

Respecto a las metas de logro, Dweck y Leggett (1988) proponen dos tipos de metas: las metas de rendimiento y las metas de maestría, las cuales se forman a partir de

las interpretaciones y reacciones que los individuos tienen ante ciertas situaciones en las que ponen a prueba sus competencias. Ambos objetivos se relacionan con la búsqueda de competencia y la evaluación del propio nivel de habilidad. Sin embargo, las metas de rendimiento buscan desarrollar las propias competencias en función a la comparación con otros, es decir, se valida la competencia mediante estándares sociales y normativos. Mientras que las metas de maestría se centran en el desarrollo de capacidades con una validación autorreferencial, es decir, que existe la conciencia de que se requiere mejorar las propias competencias y se enfoca hacia tener dominio en determinadas áreas o tipos de tarea, de tal manera que se da la validación de la competencia desde el mismo sujeto.

Adicionalmente a lo ya mencionado, Dweck y Leggett (1988) destacan que las creencias con relación al logro pueden distinguirse de acuerdo a la percepción de estabilidad de la habilidad y la capacidad de mejora de esta. Estos autores proponen dos tipos de creencias: la creencia incremental de habilidad que supone que la inteligencia es moldeable y controlable, y la creencia de entidad que supone que la inteligencia es fija y no se puede controlar. Dweck y Leggett (1988) explican que las personas que cuentan con creencia incremental de habilidad tienen una tendencia a las metas de maestría y buscan desafíos para mejorar sus habilidades por motivos personales, teniendo mayor constancia y desempeño en la tarea. En cambio, las personas con creencia de entidad están orientadas a metas de rendimiento y a demostrar sus competencias frente a los demás.

A continuación, la siguiente tabla explica las metas de logro y el comportamiento correspondiente a cada meta según Dweck (1986):

## **Tabla 2**

*Metas de logro y comportamiento de logro según Dweck*

<b>Teoría de la inteligencia</b>	<b>Orientación a la meta</b>	<b>Confianza en la capacidad actual</b>	<b>Patrón de comportamiento</b>
<b>Teoría de la entidad</b> (la inteligencia es fija)	Meta de rendimiento	Si es alto	Orientado al dominio
		Si es bajo	Sin esperanza
<b>Teoría incremental</b> (la inteligencia es maleable)	Meta de maestría	Si es alto o bajo	Orientado al dominio

*Nota.* Adaptado “Motivational Processes Affecting Learning” de Dweck, 1986, *American psychologist*, 41, 10, p. 1041. Copyright 1986 American Psychological Association.

Sobre las creencias de la propia competencia, Linnenbrink-Garcia y Fredricks (2008) agregan que estas presentan cambios ocasionados por el desarrollo y la edad. Resaltan que los niños tienden a tener metas de maestría y a valorar sus propias competencias, pero conforme van creciendo priorizan las metas de rendimiento, ya que toman en cuenta la retroalimentación del éxito y la comparación con otros. Para Dweck (2017) es importante considerar que las metas están en función a las necesidades, puesto que estas permiten conocer los motivos que originan y dirigen un comportamiento hacia una meta. Dweck propone que las personas cuentan con siete necesidades psicológicas, de las cuales tres son básicas (aceptación, predictibilidad y competencia) y de estas se desprenden cuatro más a partir de su combinación (confianza, control, autoestima/estatus y auto coherencia). La necesidad de aceptación se refiere a la búsqueda de relaciones sociales positivas, se resalta que desde temprana edad las personas tienen interés en interactuar con otros, lo que permite reconocer patrones de comportamiento en los demás. Ello se relaciona a la necesidad de predictibilidad, la cual refiere al deseo de conocer cómo funciona el mundo o qué sucedería al darse ciertas circunstancias. Por otro lado, la

necesidad de competencia surge al querer desarrollar habilidades para desenvolverse de manera óptima en el mundo.

Adicionalmente, Dweck (2017) señala que de la vinculación de la competencia con la predictibilidad surge la necesidad de control, de la vinculación de la competencia con la aceptación surge la necesidad de autoestima/estatus, de la vinculación de la necesidad de predictibilidad y necesidad de aceptación surge la necesidad de confianza y, finalmente, de la vinculación de las tres necesidades básicas surge la necesidad de auto coherencia.

#### **2.2.2.6 Enfoques pedagógicos**

##### **Constructivismo y educación**

El constructivismo representa en la actualidad un enfoque teórico que sirve de partida para estudiar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Si bien existen diversos enfoques constructivistas, cada uno de ellos aporta al entendimiento de cómo se genera el conocimiento a partir de procesos de enseñanza – aprendizaje. Entre los principales enfoques está el constructivismo cognitivo planteado por Piaget; el construccionismo sociocultural introducido por Vigotzky y posteriormente sus seguidores. A estos dos enfoques, se suma el desarrollo del concepto de aprendizaje significativo de Ausebel y los aportes de Monereo respecto al “aprendizaje estratégico” (Carretero, 1996; Monereo, 2001, 2007; Pérez-Córdoba, 2009, Serrano y Pons, 2011).

##### **Constructivismo cognitivo**

El constructivismo cognitivo reconoce que el componente social ayuda en la adquisición de conocimientos, sin embargo, no es una condición necesaria ya que el proceso es principalmente individual e interno que relaciona cualquier nueva información con los conocimientos preexistentes que pasan por un proceso de modificación y reorganización, tal como señala Piaget. Si bien el aprendizaje es un proceso que se da al interior de una persona, la interacción con otros puede servir de guía en el proceso. Desde este enfoque se considera un sistema de procesamiento de información que luego de ser codificada es almacenada para poder evocarla y utilizarla cuando se requiere (Serrano y Pons, 2011).

Si bien Piaget reconoce que existen algunas capacidades innatas que le permiten interactuar con la realidad, el niño va formando esquemas dentro de su mente que le permite estructurar el mundo de tal manera que incorpora, asimila y modifica la realidad y a la par se modifica a sí mismo y de esa manera se da el aprendizaje de nuevos conocimientos (Araya et al., 2007).

Para Piaget la construcción del conocimiento se da de manera individual en la mente del sujeto, almacenando las representaciones que tiene con respecto a la realidad. El aprendizaje es también un proceso interno en donde la nueva información es comparada con las representaciones ya existentes y luego pasa por un proceso de reorganización y modificación creándose así nuevas representaciones acerca del mundo. Si bien este proceso es interno también puede darse la interacción con otros, aunque prima lo intra-mental que funciona como un sistema de procesamiento de información que opera con símbolos que luego de ser codificados se almacenan en la memoria, por ello es importante el estudio de los procesos cognitivos entre ellos la memoria (Gómez-Granell y Coll, 1994 citado en Ríos, 1999; Serrano y Pons, 2011).

El planteamiento de Piaget sostiene que es necesaria la interacción con la realidad para estimular la inteligencia, el estudiante tiene un rol activo; sin embargo, este proceso va ligado al desarrollo biológico del niño. Asimismo, señala que en el proceso de aprendizaje es relevante la interacción con otros por lo que el trabajo en equipo favorece el aprendizaje (Hernández-Rojas, 2008; Pérez-Córdoba, 2009) Por otro lado, sostiene que existen tres estadios en el desarrollo intelectual y que aparecen de forma secuencial, el primero es periodo sensorio-motor, seguido por el periodo de operaciones concretas y por último el período de las operaciones formales.

Piaget explica la generación de conocimiento a partir de tres conceptos importantes que son la asimilación, seguida por la acomodación y por último la equilibración. El proceso de adaptación requiere de dos mecanismos para lograr la equilibración; estos son la asimilación y la acomodación.

La asimilación es el proceso por el cual se incorpora nueva información o conocimiento a esquemas ya existentes en el ser humano; es decir, al asimilar lo nuevo produce una transformación de esquemas preexistentes manteniendo su propia manera de percibir la realidad. La acomodación es considerada como un proceso que complementa a la asimilación ya que el sujeto debe acomodarse a los nuevos esquemas mentales. La asimilación y la acomodación conducirán a la equilibración que facilitará la real apropiación de los conocimientos. La equilibración entre la asimilación y la acomodación es lo que produce la adaptación cognitiva, de tal manera que el conocimiento no se limita al espacio mental del sujeto ni el objeto externo sino en la interacción de ambos (Hernández-Rojas, 2008; Pérez-Córdoba, 2009)

### **Constructivismo Socio Cultural**

Vygotsky considera que el desarrollo del pensamiento y los diversos procesos psicológicos se dan en un contexto socio cultural, ya que este influye en cómo el estudiante percibe el mundo que lo rodea. Así también, sostiene que el conocimiento es externo y que a través de la interacción social hacemos nuestro el conocimiento, es decir, el estudiante tiene un rol activo. El proceso de aprendizaje es dinámico, totalmente activo y se va construyendo de manera colaborativa a partir de la interacción social. Desde la perspectiva de Vygotsky lo determinante es el factor social y cultural, mientras que el factor genético tendría muy poca relevancia, el ser humano tiene una mente social (Pérez-Córdoba, 2009; Vygotsky, 1962 citado en Vielma y Salas, 2000).

Parte del aporte de Vygotsky es el énfasis que pone en la relación entre el lenguaje y el pensamiento. El lenguaje cumple un rol importante en tanto es una herramienta para el pensamiento que además sirve para la resolución de problemas. Por otro lado, el lenguaje está vinculado a lo social y cultural, permite rescatar la experiencia previa del estudiante dentro de un contexto cultural que condicionan cómo el estudiante vive el proceso de conocer el mundo. Vygotsky se enfoca más en la reconstrucción del conocimiento en el sujeto que en la construcción misma. Le interesa comprender cómo es el proceso en el cual se transfieren conocimientos y si bien existe un mediador del aprendizaje, éste debe fomentar que el estudiante tenga un rol activo en su proceso de aprendizaje (Carrera y Mazzarella, 2001; Pérez-Córdoba, 2009).

Vygotsky plantea la existencia de zonas de desarrollo que representan intervalos cognitivos en el desarrollo del aprendizaje. En primer lugar, existe una zona de desarrollo real que está relacionado al tipo de actividades que el niño es capaz de ejecutar de manera independiente; en ese sentido, representa los conocimientos y habilidades que ya ha adquirido. La zona de desarrollo próximo supone la necesidad de otro (docente o compañeros) conocedor o experto que facilite el aprendizaje, esto demuestra que el

aprendizaje tiene un carácter social. Esta zona es el intervalo entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial, en la primera existen conocimientos previos que requieren de la participación de un otro, que ayude a que el estudiante logre finalmente apropiarse del conocimiento y aplicar con autonomía (Moll, 1990; Pérez-Córdoba, 2009; Vygotsky, 1988). Lo antes señalado muestra cómo los sujetos pasan de una zona a otra, de una de total autonomía a otra en la cual se requiere de apoyo temporal de otros hasta nuevamente resolver problemas con independencia.

Para el constructivismo socio cultural, el docente es solo un facilitador del aprendizaje a partir de las herramientas que provee al estudiante, además este apoyo es temporal ya que lo que se busca es la autonomía; este acompañamiento docente es lo que se denomina “andamiaje”, este concepto es señalado por Bruner (1988) refiriéndose a la ayuda del facilitador y que progresivamente se va retirando el apoyo al consolidarse el aprendizaje. El reto para los docentes es identificar en qué zona se encuentran los estudiantes, ya que si las actividades son percibidas como demasiado fáciles el estudiante se aburrirá y perderá motivación; o, por el contrario, si son muy difíciles, el estudiante se desmotiva.

De acuerdo con Labarrere (2016) al hablar de las zonas de desarrollo es necesario hacer referencia al aprendizaje consciente en la zona de desarrollo próximo, es decir la metacognición en tanto se expresa en la conciencia de cómo se dan los procesos de pensamiento y aprendizaje favoreciendo la autonomía en el aprendizaje.

### **Aprendizaje significativo**

Ausubel desarrolla el concepto de aprendizaje significativo que se refiere al análisis de las condiciones necesarias para que el aprendizaje se consolide. Incluye el estudio de cómo se adquiere, asimila y retiene los contenidos que el docente presenta al

estudiante para que éste asigne significados tanto social como individual. En este proceso los nuevos conocimientos se vinculan a la estructura mental del sujeto de una forma no arbitraria y no literal; se considera no arbitrario porque la vinculación se realiza con las áreas de la estructura cognitiva preexistente y relevante para el estudiante (Ausubel, 1976 citado en Rodríguez-Palmero, 2004).

La teoría propuesta por Ausubel se enfoca en cómo se construyen los significados en la estructura cognitiva del estudiante, cabe señalar que la significatividad está vinculado a saberes previos que están ya consolidados en la estructura cognitiva del alumno y estos significados ya existentes se vinculan con los nuevos significados a partir del nuevo material educativo que el docente hay seleccionado, siempre y cuando sean ideas - ancla. En este proceso se reorganizarán los significados y así construirá su propio conocimiento, se trata entonces de un permanente proceso de construcción de significados y conceptualizaciones (Hernández-Rojas, 2008; Rodríguez-Palmero, 2011).

Posteriormente Novak (1998) señala la importancia que tiene la emocionalidad en el proceso de aprendizaje para convertirlo en verdaderamente significativo. Propone el uso de mapas conceptuales como herramienta que permita organizar la estructura cognitiva de manera jerárquica. Esta representación gráfica permite esquematizar las relaciones significativas entre conceptos, que de acuerdo con el nivel de abstracción serán jerarquizados. El mapa conceptual tiene tres elementos, la palabra – concepto, la proposición de conocimiento (dos o más conceptos vinculados) y las palabras enlace que son las preposiciones que vinculan a los conceptos.

### **Corrientes más contemporáneas**

En pedagogía surgen corrientes más contemporáneas sobre la base del enfoque constructivista, entre estos enfoques está la teoría del aprendizaje estratégico que surge en los años setenta y cuyo énfasis está en “aprender a aprender”. El aprendizaje debe ser autónomo y estratégico, es necesario que el estudiante maneje mecanismos que le ayuden a autorregular su aprendizaje. De acuerdo con Monereo (2001; 2005) es importante analizar cómo el aprendiz toma decisiones conscientes y además intencionales al aprender; así también estas decisiones deben estar enfocadas hacia el logro de las metas de aprendizaje y en un contexto específico. Aprender de manera estratégica es una nueva y necesaria competencia del siglo XXI, caracterizado por la saturación de información que hace más difícil seleccionar lo relevante. El rol del docente debe estar centrado en enseñar al estudiante a reflexionar sobre su propia manera de aprender y ayudarlo a consolidar estrategias para aprender a aprender. El estudiante, con el apoyo del docente, debe desarrollar la capacidad para seleccionar información relevante, organizarla, reflexionar sobre su validez y que genere conocimientos para resolver problemas (Monereo, 2001; Ríos, 2004).

Monereo (2007) señala que luego de diversas investigaciones, Turner et al. (2003) llegan a la conclusión que un contexto emocional positivo favorece el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje además que facilita la autorregulación. Las metas personales del estudiante se construyen a partir de la interacción con el entorno en el cual no solo están los docentes y pares sino también el entorno familiar/social. Carver y Scheier (2000) citado por Monereo (2007) plantean la teoría del Self, el “ideal representa lo que el sujeto quiere ser, a nivel académico, emocional y/o social; por otro lado, plantean que no habría un solo self, sino que existen diferentes selfs o versiones del Yo que se activan según el contexto, de tal manera que podrían o no ser coherentes. Los selfs integran, por un lado, emociones y, por otro lado, “*estrategias, prácticas y discursos*”

que deben ser incorporados al enfoque del aprendizaje estratégico (Monereo, 2007). Para Pintrich y De Groot (1990) es importante considerar el valor que tienen las metas para los estudiantes, así también se debe considerar la percepción que tienen los estudiantes con relación a sus competencias, las atribuciones causales de sus logros o fracasos y las reacciones emocionales que pueden suscitar las tareas.

Serrano y Pons (2011) destacan la percepción del Aprendizaje como logro de competencias, así también señala que el Constructivismo es el enfoque educativo más apropiado para la construcción de competencias a partir de procesos de interactividad dentro de un contexto que facilite el proceso de aprendizaje de manera eficiente. El autor plantea la existencia de un triángulo cognitivo y uno afectivo – emocional. En el triángulo cognitivo involucrado en la construcción del aprendizaje que desarrollen las competencias necesarias, participa no solo el estudiante sino también el docente que selecciona los contenidos a aprender que deben estar alineados a la finalidad del aprendizaje. Entonces, este es un proceso dinámico de construcción y reconstrucción. La función del docente o asesor es la de orientar la estructura cognitiva del estudiante en la construcción de significados a partir de los contenidos curriculares y que están alineados con los significados que el entorno atribuye social y culturalmente. El triángulo afectivo-relacional implica la participación del docente, el estudiante y las metas de aprendizaje; el estudiante involucra no solo los procesos cognitivos sino también emocionales. Este componente afectivo está vinculado al interés del estudiante por los contenidos y el sentimiento de competencia del estudiante en el proceso de aprendizaje. La atribución de sentido de los contenidos está referidos al componente emocional- motivacional, así como las expectativas y propósitos de los estudiantes (Serrano y Pons (2011).

Alvarado y otros (2021) señalan que las estrategias de aprendizaje están vinculadas a la motivación de logro y que esta es uno de aspectos que impactan en el

rendimiento académico, la construcción del aprendizaje del estudiante estará incentivado por la motivación de acuerdo con los contenidos significativos. En la motivación de logro están implicados procesos de activación, dirección y persistencia en la tarea que lleva a enfocar la concentración y perseverar para alcanzar la meta. La motivación de logro potencia la curiosidad intelectual por lo que las instituciones educativas deben formar estudiantes motivados con la capacidad de analizar problemáticas de la sociedad, afirma que, en concordancia con Navas y Castejón (2013), la motivación de logro influye en el rendimiento académico (Alvarado et al., 2021).

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1. Tipo y nivel de investigación**

Esta investigación pertenece a la línea de Gestión del conocimiento y al tema Competencias investigativas. Se utilizó la metodología cualitativa y estuvo enmarcada dentro del paradigma fenomenológico. Para el propósito de la investigación la metodología cualitativa permite contextualizar el conocimiento adquirido sobre el fenómeno a estudiar (Braun y Clarke, 2013). Este acercamiento entre el análisis del investigador y la realidad de los participantes es lo que genera conocimiento (Kvale, 2011).

Esta metodología permite describir patrones o un tipo particular de experiencia que sea común entre los informantes (Creswell, 1994). Además, según Creswell (2014), debido a que la investigación cualitativa tiene un diseño inductivo y en evolución, se pueden producir cambios de perspectiva sobre los conceptos planteados cuando se llegue a la fase del análisis de datos.

En esta investigación se buscó comprender y profundizar en cómo se activa la motivación de logro en el proceso de la elaboración de la tesis en los alumnos de pregrado de la Carrera de Psicología de una universidad privada de Lima.

### **3.2. Diseño de la investigación**

El diseño de esta investigación fue fenomenológico. Según Creswell (2014), este diseño busca comprender fenómenos desde la mirada de cada uno de los informantes. Por otro lado, permite comprender y profundizar la perspectiva que tienen los participantes sobre su propia realidad (Krause, 1995), para lo cual se toma en cuenta la descripción acerca de sus vivencias (Creswell, 2009).

Creswell (2009) señala que para llevar a cabo una investigación fenomenológica es necesario que el investigador deje de lado sus propias vivencias y se enfoque en cada participante a fin de identificar la experiencia del ser humano como un fenómeno descrito por el mismo participante (p. 13); a partir de una narración se analiza el fenómeno bajo estudio.

### **3.3. Informantes**

La población de estudio está conformada por estudiantes de pregrado de la Carrera de Psicología matriculados en el período 2019 – II de una universidad privada de Lima, que estaban cursando o habían culminado el 11°-12° ciclo, y que estaban elaborando la tesis. Fueron seleccionados intencionalmente; sin embargo, la participación en la investigación fue voluntaria y tuvieron la libertad de detener la entrevista o retirarse del focus group en caso lo deseen.

Se solicitaron seudónimos para mantener el anonimato de los participantes y para hacer referencia de cada participante en el tratamiento de datos y posterior análisis. De esta manera al asegurar la confidencialidad la participación de cada participante fue muy activa. Posteriormente, las transcripciones fueron realizadas por el investigador para evitar que terceras personas puedan tener acceso a la información.

En las siguientes tablas se muestran los datos de los participantes, los seudónimos, edad, ciclo y especialidad de cada participante:

**Tabla 3***Informantes - entrevistas*

Informantes Seudónimos	Edad	Ciclo	Especialidad
Alison	22	11	Psicología Organizacional
Belén	23	12	Psicología Organizacional
Fabiana	23	12	Psicología Clínica
Luciana	22	11vo	Psicología Organizacional
Almendra	22	11vo	Psicología Organizacional
Manuel	23	12	Psicología Organizacional

*Nota.* Elaboración propia**Tabla 4***Informantes - focus group*

Informantes Seudónimos	Edad	Ciclo	Especialidad
Pilar	25	12	Psicología Organizacional
Nicole	22	11	Psicología Organizacional
Ana	23	11	Psicología Organizacional
Yanina	21	11	Psicología Organizacional
Silvana	22	11	Psicología Clínica
Fabiola	22	11	Psicología Organizacional
María	21	11	Psicología Clínica
Rosa	23	11	Psicología Clínica
Jhanely	22	11	Psicología Organizacional
Caro	22	11	Psicología Clínica
Ana	22	11	Psicología Organizacional
Lore	23	11	Psicología Organizacional

*Nota.* Elaboración propia

### **3.4. Reclutamiento**

Se entrevistó a seis estudiantes con características homogéneas, de acuerdo con lo señalado según Creswell (2012) así se eligió a alumnos que estuviesen en el proceso de elaboración de tesis de los ciclos 11 y 12. Por otro lado, siguiendo los planteamientos de Creswell (2012) la selección fue por conveniencia, se escogió de acuerdo a la posibilidad de acceder a los estudiantes con las características antes señaladas.

Los entrevistados ya habían iniciado el proceso de elaboración de tesis, habían finalizado el trabajo de campo o estaban en la redacción final. Si bien se consideró realizar ocho entrevistas, se realizaron seis entrevistas siendo este el punto de corte según el criterio de saturación; lo que es explicado por Strauss y Corbin (2002) como el momento en que durante la etapa de recolección de datos no se encuentra nueva información que explique el fenómeno estudiado.

Por otro lado, se realizaron dos Focus groups con estudiantes que tengan las mismas características señaladas para las entrevistas. Cada uno de los grupos estuvo conformado por seis participantes que cumplieran con los criterios de inclusión.

El reclutamiento se efectuó vía correo electrónico dirigido a una base de datos de alumnos cursando los ciclos 11 y 12; habiendo sido ex alumnos de la investigadora hubo disposición a participar. Primero se realizó el reclutamiento para los focus groups en dos fechas establecidas para que los interesados en participar puedan elegir la fecha más conveniente para ellos. Para cada focus group se buscó contar por lo menos con 10 alumnos confirmados sabiendo que finalmente no acudirían todos o cancelarían en días previos. Con 10 confirmaciones se logró asegurar un mínimo de 6 participantes en cada focus group y ejecutarlos exitosamente.

Posteriormente se envió un segundo correo convocando a los interesados dejando la libertad de escoger día y hora de la entrevista. Se obtuvo la aceptación de ocho personas

y se programó la entrevista según su disponibilidad además se consideró las posibles cancelaciones. Sin embargo, esto no afectó la investigación ya que de acuerdo con el concepto de “Saturación” (Strauss y Corbin, 2002) bastó con seis entrevistas sin que las cancelaciones perjudiquen la investigación.

Las entrevistas y focus groups se llevaron a cabo en una oficina donde hubo privacidad y buena acústica para la grabación de los testimonios de manera óptima. La duración de las entrevistas fue de 50 minutos a una hora, mientras que los focus groups duraron dos horas aproximadamente.

### **3.5. Criterios de Inclusión:**

- Ser estudiante matriculado en una universidad privada que esté cursando o haya culminado el 11vo. o 12vo. Ciclo en el semestre 2019 - 2.
- Ser estudiante regular de la carrera de Psicología y que esté elaborando la Tesis.
- Estudiantes de ambos sexos.

### **3.6. Criterios de Exclusión:**

- Estudiantes que no deseen participar voluntariamente.
- Estudiantes que no estén elaborando la tesis en el semestre 2019 – 2.

### **3.7. Categorías y subcategorías**

Las categorías son conceptos que explican en qué consiste la investigación (Strauss y Corbin, 2002). En la siguiente tabla se indican la categoría principal, Categorías preliminares de la Motivación de logro en esta investigación y las categorías emergentes identificadas.

#### **Tabla 5**

*Categoría principal, preliminares de la Motivación de Logro y categorías emergentes.*

<b>Categoría principal</b>	<b>Categorías Preliminares</b>	<b>Categorías Emergentes</b>
La <b>Motivación de Logro</b> es la tendencia relativamente estable a buscar el éxito en las tareas buscando un estándar de excelencia. Chóliz (2004)	<i>Persistencia en la tarea:</i> Capacidad para vencer barreras, Determinación y esfuerzo, Expectativa o probabilidad de éxito	<i>Estados emocionales:</i> sentimientos ambivalentes de amor/odio o seguridad/ansiedad frente a la tesis, fluctuaciones de la motivación: sentimientos positivos o negativos
	<i>Valor atribuido a la tesis:</i> orgullo profesional, orgullo para la familia, titularse	<i>Tesis como representación del yo profesional:</i> percepción del surgimiento de un yo profesional experto en el tema
	<i>Localización del origen del éxito:</i> Localización interna o externa, autopercepción de competencia, autoeficacia en habilidades, rol del asesor y otros	

*Nota.* Elaboración propia

### **3.8. Técnica e instrumento**

Esta investigación utilizó dos técnicas cualitativas de recolección de datos: la técnica de la entrevista semi estructurada y Focus groups. Para ambas técnicas se tuvo como instrumento una Guía de Entrevista semi estructurada, la que fue sometidos a validación por juicio de expertos (Creswell, 2014), en el que participaron tres especialistas para ratificar que las guías fueron elaboradas de manera óptima con relación al objetivo de investigación y guardan coherencia teórica. Por este motivo se emplearon

los criterios mencionados por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) que se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 6**

*Criterios de validación para guía de entrevista*

<b>Criterio</b>	<b>Definición</b>
Suficiencia	Los ítems pertenecientes a una misma categoría son idóneos para comprenderla.
Claridad	El ítem se entiende con facilidad; es decir, cuenta con una sintaxis y semántica adecuadas.
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la categoría o indicador que está comprendiendo.
Relevancia	El ítem es esencial o relevante para comprender la categoría; es decir, debe ser incluido.

*Nota.* Adaptado de “Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización” de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008.

Con el fin de controlar la validez de esta investigación se aplicó la triangulación metodológica, lo que permite comprender los hallazgos desde distintas estrategias de investigación y aporta mayor complejidad al fenómeno estudiado (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Creswell, 2014); por ello, se utilizaron dos métodos distintos: entrevistas individuales en profundidad y focus groups (Gurdián-Fernández, 2007). Además, al tomar en cuenta distintos modelos teóricos de la Motivación de logro se utiliza la triangulación de teorías (Gurdián-Fernández, 2007), considerando planteamientos clásicos sobre la Motivación de logro, teorías contemporáneas de la motivación de logro - Motivación de competencia, la Teoría de la atribución de Weiner y la Teoría cognitivo evolutivo de Ruble y Chóliz. Así también se incluyó el Constructivismo como enfoque pedagógico y que se vincula a la Motivación de logro.

La técnica del focus group es un tipo de grupo de discusión que se centra en un tema en específico y permite la interacción a través del discurso de los integrantes del grupo (Gurdián-Fernández, 2007), de esta manera los participantes comparten y comparan sus experiencias en el desarrollo de su tesis. Además, como indica Gurdián-Fernández (2007), esta técnica toma en cuenta el *principio de complementariedad* que resalta la importancia de integrar distintos puntos de vista para entender la realidad. En esta investigación se llevaron a cabo dos focus groups, cada uno estuvo conformado por seis alumnos de Psicología de diferentes especialidades que estén cursando o hayan culminado el ciclo 11 y 12 ciclo.

La realización de las entrevistas consideró el criterio de saturación de la información (Strauss y Corbin, 2002); por lo que se decidió detener las entrevistas habiendo realizado seis. La entrevista semi estructurada es una técnica que se asemeja a una conversación coloquial, y brinda información verbal y no verbal del entrevistado permitiendo conocer a mayor detalle al entrevistado (Martínez, 2006). Esta técnica contribuyó en recolectar información de vivencias narradas de manera libre desde la perspectiva de los participantes y de manera organizada de acuerdo con las categorías establecidas para la investigación (Gurdián-Fernández, 2007).

### **3.9. Plan de análisis de datos**

Los testimonios de los participantes fueron grabados para ser transcritos posteriormente y realizar el análisis de las categorías preliminares y emergentes de esta investigación. Para este proceso Strauss y Corbin (2002) resaltan tres aspectos del análisis para tener en cuenta: los datos provenientes de las entrevistas, la interpretación del entrevistador u observante y la interacción que hay entre los datos y el investigador. Es

importante tener en cuenta el carácter subjetivo del análisis en el investigador quien reacciona activamente frente a la información recolectada.

Para el análisis de datos se utilizó la propuesta de Braun y Clarke (2006) que permite organizar los temas o patrones luego de realizar una lectura en profundidad de la data recolectada. Primero se inicia con la transcripción de las entrevistas de manera cuidadosa para evitar que haya errores (Gibbs, 2007 citado en Cresswell, 2014) para luego familiarizarse con los datos recolectados a partir de una lectura general y anotar las primeras ideas que surjan; luego se continúa con una segunda revisión de manera más detallada en la se realiza un análisis más profundo siendo este un proceso iterativo (Braun y Clarke, 2013).

Se continúa con la codificación de acuerdo con las ideas más relevantes que se obtengan. Se decidió usar el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, ya que permite organizar el texto y codificar (Creswell, 2009). La primera codificación fue abierta y luego fue codificación axial (Strauss y Corbin, 2008 citado en Qureshi y Ünlü, 2020). En un inicio la codificación fue libre a partir de la primera lectura de la información y luego se procedió a codificar de acuerdo con las categorías preliminares, así como también se procedió a codificar las categorías emergentes. En el proceso de codificación se procuró evitar cambios en los códigos para no afectar el significado de cada código (Gibbs, 2007 citado en Cresswell, 2013).

De acuerdo con lo propuesto por Braun y Clarke (2006), se agrupó por potenciales categorías, ya sea que estén de acuerdo con la teoría referencial o sea nueva información que aporte a los objetivos de la investigación. Se continuó con la revisión de éstas, corroborando que haya lógica entre la información recolectada, el marco teórico referencial y las categorías identificadas. De esta manera se definieron las categorías preliminares de acuerdo al concepto motivación de logro y las categorías emergentes

identificadas en la data recolectada. Con las categorías definidas y organizadas se pudo continuar con la selección de los testimonios pertinentes para la redacción y discusión final.

### **3.10. Criterios de rigor y validez**

Según Creswell (2014), los criterios de validez en investigación cualitativa se centran en la exactitud de los hallazgos y en utilizar procedimientos idóneos para el tratamiento de datos. Asimismo, se tomó en cuenta la triangulación para comprender con mayor exactitud y coherencia el fenómeno estudiado (Creswell, 2014). Para ello se utilizó la triangulación de métodos y técnicas, y la triangulación de teorías (Gurdián-Fernández, 2007).

El instrumento de investigación fue una Guía de Entrevista semi estructurada que también fue usada para los Focus group, las cuales pasaron por juicio de expertos (Creswell, 2014; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), con el fin de que profesionales con conocimientos sobre motivación puedan corroborar la calidad del instrumento. En cuanto a los participantes, se utilizó el criterio de saturación (Strauss y Corbin, 2002) y se completó la muestra con seis participantes tanto para las entrevistas semi estructuradas como para cada focus group.

Durante el proceso de transcripción, se siguió la aproximación de lectura propuesta por Braun y Clarke (2013) en la que se realiza una primera lectura general y luego revisiones cada vez más detalladas. Sobre la codificación y categorización, se utilizó el análisis temático (Braun y Clarke, 2006) para identificar patrones y categorías. Por último, de acuerdo con lo expuesto por Braun y Clarke (2006), Creswell (2013) y Kvale (2011) se redactó la discusión de los hallazgos que se presentaron en el informe

escrito de la investigación realizada. El uso del Atlas.ti permitía estructurar los mapas de relaciones de las categorías preliminares y emergentes.

### **3.11. Consideraciones éticas**

Previo al inicio de las entrevistas se solicitó el permiso a través de un documento de consentimiento informado (Ver Anexos), para explicar de manera clara y transparente el objetivo de la investigación a cada participante, así como el cuidado en el tratamiento de sus datos y que la participación sea voluntaria en todo momento. Además, se incluyó la autorización para grabar las entrevistas a través de un equipo de audio, del que se dejó constancia en la grabación misma.

En cuanto a la confidencialidad, se aseguró a los participantes que la información recolectada tiene como único propósito realizar el procesamiento de información que permitió cumplir los objetivos de esta investigación. Para la aplicación de entrevistas y focus groups, se utilizó un local que ofreció las condiciones necesarias de privacidad.

Sobre la redacción de la investigación, a lo largo de la investigación se utilizó la 7ma edición de las normas APA del 2019 a fin de poder respetar la autoría de las diferentes fuentes revisadas y hacer las referencias necesarias de ellas.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A partir del análisis de la información obtenida se identificaron las categorías, así como las subcategorías que dan sentido a los resultados a partir de su codificación. La Motivación de logro es la categoría principal, de la cual se desprenden las categorías preliminares y sus respectivas subcategorías. Por otro lado, se identificaron categorías emergentes a partir del discurso y análisis de las entrevistas y grupos focales.

Las categorías preliminares relacionadas a la Motivación de logro y las categorías emergentes se relacionan entre sí en tanto todas están involucradas en el fenómeno que vivencian los entrevistados. La elaboración de una tesis de pregrado es percibida por ellos como un “proceso”, en el cual participan procesos cognitivos, así como procesos emocionales que se vivencian de una manera integrada.

La elaboración de tesis es descrita por los entrevistados como un “proceso” en etapas, que presenta una fluctuación de la motivación, mayor o menor eficacia en la tarea y emociones que van desde la ansiedad y frustración hasta la alegría y orgullo. Esto significa que es un proceso en el que se da el aprendizaje de habilidades investigativas y a la vez, los procesos emocionales también parecen evolucionar hasta alcanzar mayor estabilidad y crecimiento personal.

*"... es un proceso que pasa a través de una primera fase y última fase al terminar la carrera, como que es la última meta y es el reto que tienes que llegar" FG 2*

*"... debe ser sostenido y lo digo por mi experiencia... entender que te esfuerzas [no] solamente mientras estás en el curso sino entender que esto [la tesis] es tuyo"*

*Entrevista 2*

*“... representa el esfuerzo de uno y sufrimiento porque yo sí he sentido que ha sido un proceso un poco pesado lleno de picos” Entrevista 3*

#### **4.1 Motivación De Logro**

A partir del análisis de datos se identifica el uso frecuente del término “motivación”, el cual es usado por los entrevistados para expresar qué tan interesados y dispuestos se encontraban a esforzarse con el propósito de alcanzar la meta en las diversas fases del proceso de elaboración de la tesis. Desde la vivencia de los entrevistados, la motivación de logro sería el impulso que los ayuda a sobrellevar los retos que aparecen a lo largo del proceso y que estarían vinculados principalmente a las respuestas emocionales durante el aprendizaje de lo que implica una investigación científica. Es decir, elaborar una tesis es un proceso de aprendizaje que requiere alta motivación para culminar la investigación de manera exitosa; en particular, ya que al tratarse de estudiantes de pregrado, es la primera experiencia en investigación científica.

*“Es la motivación intrínseca también... que puedas coger fuerzas e ir adelante para lograr terminar la tesis” Entrevista 6*

*“... te conectas de una manera mucho más personal entonces te motivas a acabar [la tesis]”. Entrevista 2*

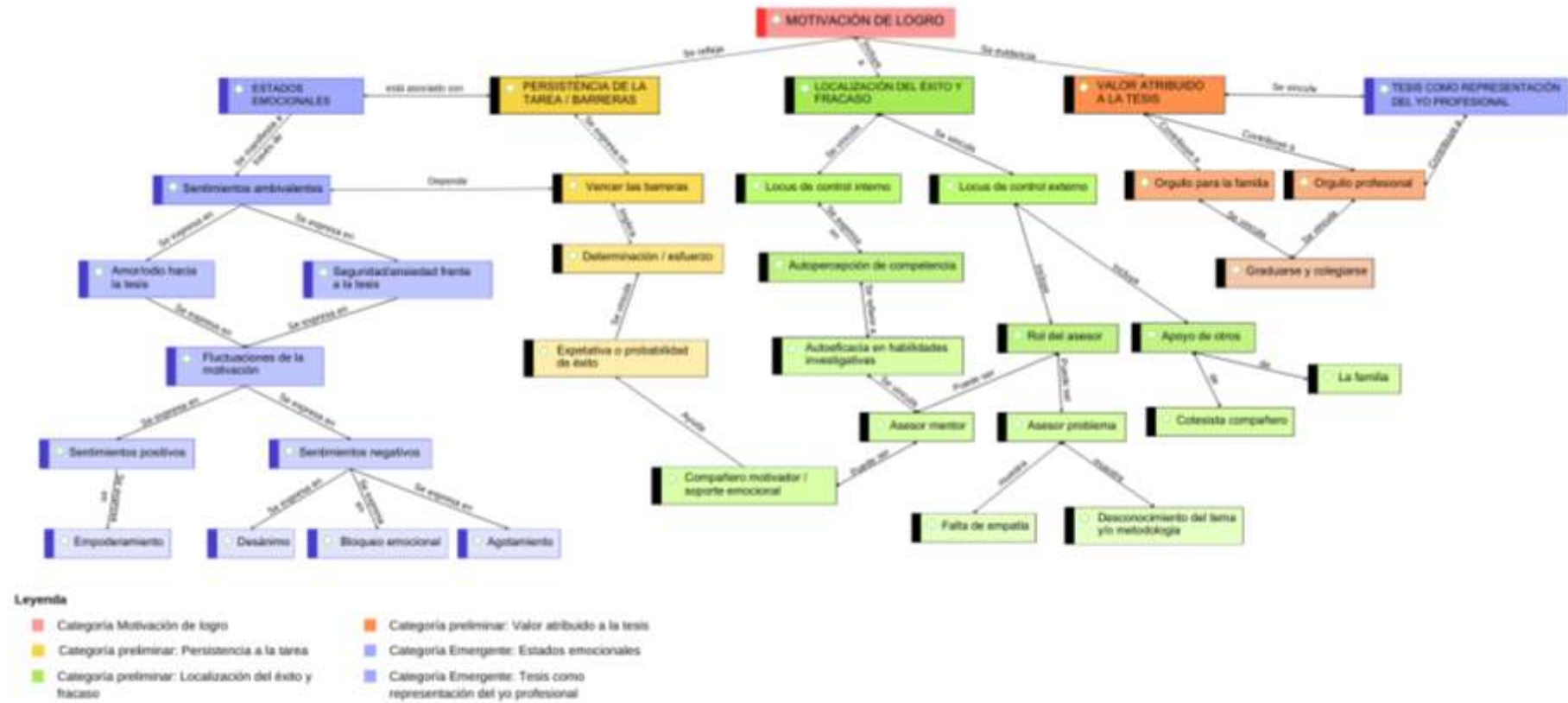
*"El éxito depende de tu motivación, porque si no estás motivado, no vas a querer ni leer ni, ni pasar todas tus encuestas.” FG 2*

A continuación, se presenta el análisis a partir de Categorías propias de la Motivación de logro y las Categorías emergentes identificadas a partir de la Codificación.

Para ello se ha elaborado el mapa mental que muestra las categorías y subcategorías preliminares, las emergentes y cómo se vinculan entre sí.

**Figura 1**

*Mapa de relaciones entre Categorías preliminares y emergentes*



El mapa presentado muestra que la Motivación de logro se relaciona en primer lugar con las categorías en la Persistencia en la tarea del entrevistado con el propósito de culminar la tesis; con la Localización del éxito o fracaso desde la vivencia de los entrevistados y el Valor atribuido a la tesis. Asimismo, se vincula con las categorías emergentes identificadas “Estados emocionales” y “Tesis como representación del yo profesional.

## 4.2. Categorías preliminares y emergentes de la Motivación de logro

### 4.2.1. Persistencia en la tarea y barreras

Esta es una categoría preliminar que está referida a la tenacidad en realizar la tarea implementando las acciones necesarias para el éxito; a partir de los códigos vinculados a ésta se desprenden las siguientes subcategorías: “vencer las barreras”, “esfuerzo y determinación” y la “expectativa o probabilidad del éxito”. Vinculada a esta categoría preliminar aparece una categoría emergente, “Estados emocionales”, que será desarrollada en otro apartado. A continuación, se presenta el mapa específico de esta categoría preliminar en la Figura 2.

#### Figura 2

*Mapa de la Categoría preliminar Persistencia a la tarea y barreras*



El proceso de elaboración de tesis, según los entrevistados, incluiría una serie de procesos cognitivos que implican el análisis y la síntesis de las fuentes consultadas, así como el marco teórico elegido por el tesista. Por ello, este proceso requiere de habilidades investigativas que, de acuerdo a los entrevistados, creían tener al inicio del proceso y sin embargo, descubren que durante el proceso, recién se inicia el desarrollo progresivo de

sus habilidades investigativas. Los entrevistados manifiestan que elaborar la tesis plantea retos y sacrificios para vencer las barreras que interfieran con el logro de la meta, llegando a vivenciar momentos de agotamiento tanto intelectual como emocional.

*“... pienso que es ensayo y error... lo superas en tu ensayo y error manejando tus emociones en cada bajón” FG 1*

*“Para mí la tesis fue muy agotadora, muy cansada... para mí fue todo bastante ansioso porque tuve que “volar”. Entrevista 1*

*"Horas y horas en la computadora... mucho que leer...mucho tiempo invertido" FG 2*

Desde la vivencia de los entrevistados, el principal reto es vencer los obstáculos que aparecen a lo largo del proceso, como el número de cursos que deben aprobar teniendo en cuenta que la tesis se desarrolla en 4 ciclos. Los entrevistados manifiestan que deben vencer la barrera referida al temor a no mantener la perseverancia necesaria para continuar con el desarrollo de la investigación en el plazo establecido. Las barreras que deben afrontar aparecen en distintos momentos críticos, como es la elección del tema y diseño de investigación, así como también el trabajo de campo y el análisis de datos.

Esta persistencia demanda determinación, esfuerzo y tendría un costo emocional significativo para ellos. Asimismo, algunos expresan que, al iniciar el primer curso de tesis, tenían un temor preconcebido a partir de comentarios atemorizantes de otros estudiantes más avanzados, que comentaban los grandes sacrificios que deberán hacer en su vida personal.

*"Por algunos compañeros que estaban más avanzados... también las redes sociales, te dicen que “si haces tesis no vas a poder dormir...” Entrevista 1*

*“He tenido picos, inicié en un 100% en el pico, pero fui avanzando y me fui para abajo, no le daba interés por las trabas que tenía.” Entrevista 3*

Si bien los entrevistados perciben que conforme avanza el proceso las competencias y habilidades investigativas se van fortaleciendo; este no es un proceso lineal. Más bien, lo consideran un proceso difícil en el cual hubo diversos momentos en los cuales dejaron de lado el avance de la tesis. Dos de los entrevistados coinciden en describir este proceso con la analogía *“montaña rusa de emociones”* debido a que recuerdan momentos de gran eficacia y otros en los que sentían inseguridad frente a los obstáculos que se presentaban hasta el punto de la procrastinación, la cual es identificada como una de las barreras en el proceso.

*“Para mí es una montaña rusa de emociones porque uno va súper entusiasmado las primeras clases y piensas este es mi tema, ... y me va a salir bien;” FG 2*

*“La procrastinación es una debilidad, tengo muy poco tiempo, los únicos días que yo descanso son los domingos, si no tenía trabajos de la universidad, tenía cosas de la chamba, entonces tiraba la tesis” FG 2*

La persistencia en la tarea se pone a prueba en cada etapa de avance de la tesis; para los entrevistados deben vencer las barreras relacionadas a la definición del tema de la investigación y conseguir que el asesor lo considere viable y lo acepte. Una barrera que identifican algunos entrevistados es no encontrar un tema que les agrade mientras que otros consideran que una barrera es lograr la aprobación del planteamiento del tema, para lo cual deben levantar las observaciones hechas; o incluso cambiar el tema que les

interesa; aunque para algunos esto afecta su autoestima. Al respecto, es importante indicar que para los entrevistados la elección del tema es muy importante, debe estar vinculado a sus intereses y luchan por lograr la aprobación del tema al que le llaman “mi tema”, expresando un sentimiento de pertenencia.

*“... cuando vas a la primera exposición [el asesor].te dicen NO VA, pasas de la alegría a la frustración”” FG 2*

*“Creo que el primer reto es que te guste [el tema]. Por más que hay asesores que te puedan decir “¡no, cámbialo!”. Tú tienes que ponerte fuerte y que te aprueben tu tema”. Entrevista 1*

*“Mi ego está un poco dañado y adolorido porque no pude hacer el tema que yo quería.” Entrevista 3*

*“... me dió mi crisis, fue horrible... no sabía qué escoger hasta que al final me decidí por un tema y logré que me lo aprueben” FG 1*

Con el propósito de vencer la barrera de la aprobación del tema, los entrevistados aplican diferentes estrategias desde la búsqueda de más información hasta la automotivación y la enérgica defensa del tema elegido. Desde la mirada de los entrevistados la aprobación del tema deseado por parte del asesor asignado, es vivido como el primer hito o barrera vencida. Esto los hace experimentar sentimientos de alegría, satisfacción, empoderamiento, mayor seguridad frente a los retos por venir.

*“Cuando tienes tu tema final... ese es el primer hito que puedes tener ” Entrevista 3*

*“... muchos se complican y no lo encontraban [el tema] en semanas, pero para*

*nosotros fue un gran logro saber que teníamos un tema que nos gustaba y estaba aprobado" Entrevista 4*

*"Sentía alegría cuando veía que mi tesis iba bien y eso se reflejaba en mi nota" Entrevista 6*

Durante el proceso, los entrevistados mencionan que deben vencer otras barreras que afectan su avance, como, por ejemplo, la dificultad para completar la muestra o no saber cómo analizar los datos cualitativos. Asimismo, manifiestan que vivenciar esos momentos es como una prueba a su capacidad investigativa y a su capacidad emocional para sobreponerse a los obstáculos que surgen en el proceso y vencer las barreras.

*"La recolección de datos es algo que nunca voy a olvidar, nos fuimos a Ayacucho y muchos rechazaban participar, tuvimos que regresar los fines de semana incluso una vez fuimos con mi mamá para que nos ayude a aplicar" Entrevista 4*

*"... llegas a un punto en que te cansas... te cansas porque a veces tu asesor, entre comillas, te critica [...] Como que de cierta manera te bajonea un poco" Entrevista 1*

Los entrevistados concuerdan en que vencer las barreras u obstáculos requiere de su esfuerzo y determinación para terminar la tesis exitosamente. En los momentos más complicados sentían que se requería un esfuerzo adicional para superar las dificultades, dedicación y sacrificar tiempo de vida personal para lograr avanzar. Posteriormente, los entrevistados experimentan momentos de alegría, por ejemplo, cuando sus hipótesis o supuestos que han planteado en su tesis se comprueban o surgen hallazgos adicionales

interesantes. En esos momentos experimentan mayor seguridad, así como fortalece su percepción de autoeficacia.

*“Mis resultados me gustaron, había concordancias con lo que habían encontrado otras investigaciones, pero yo sentía que las mías eran distintas” Entrevista 1*

*“No pensé que encontraría algo tan interesante, estoy emocionado por eso... siento que es un hito que tus resultados reflejan ligeramente algo que tu pensabas” Entrevista 3*

A partir de las declaraciones de los entrevistados se observa que la probabilidad del éxito en la tesis la atribuyen a su propio esfuerzo, determinación y a la persistencia y sobre todo a superar las barreras que se presenten en el proceso, tanto metodológicas como emocionales.

*“El compromiso y la determinación es importante, algunos se retiran de ciclo, yo no lo hice a pesar de tener que cambiar de instrumento, decidí esforzarme más y no rendirme, es cuestión de persistencia” Entrevista 5*

La sustentación es otro reto relevante para algunos participantes que ya están en la etapa final de la elaboración de la tesis, ya que demostraría su capacidad profesional. Cabe señalar que algunos entrevistados afirman sentir que es el reto final; ya que, al ser aprobada, significa simbólicamente el inicio de la vida profesional como egresado y el afrontamiento de los nuevos retos que esta etapa trae.

*“... ahora que estoy acabando me siento totalmente liberada y siento que ya soy egresada... ¿Y ahora qué viene?... Ahora tengo que seguir...”*

*"El proceso no se acaba con investigación 1, 2, 3 y 4 sino que acaba cuando sustentas tu tesis... la motivación y el esfuerzo debe estar a lo largo de todo el proceso" Entrevista 2*

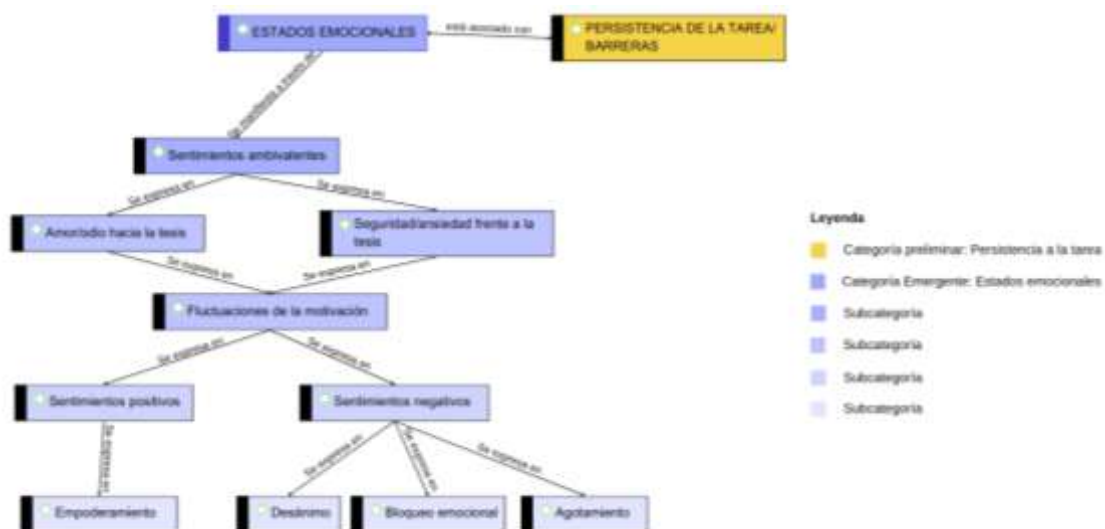
#### **4.2.2. Estados Emocionales**

A través del análisis de la información se identificó como categoría emergente a los Estados Emocionales, esta categoría está vinculada a la Persistencia en la tarea porque, de acuerdo con los entrevistados, las emociones que experimentan en este proceso contribuyen o afectan su capacidad de persistir en la tarea a lo largo del proceso. A partir de los códigos vinculados a esta categoría emergente, se desprende la subcategoría “sentimientos ambivalentes” la cual se vincula a los códigos “amor/odio a la tesis” y a “seguridad/ansiedad frente a la tesis”.

Estos últimos códigos se vinculan a las “fluctuaciones del interés” referidas a sentimientos positivos y negativos; los entrevistados expresan que entre los sentimientos negativos están el desánimo, bloqueo emocional y agotamiento; los sentimientos positivos que los entrevistados identifican están referidos a su sentimiento de empoderamiento y mayor seguridad. Esto significa, que los entrevistados experimentan momentos en los cuales disfrutan hacer la tesis; mientras que, en otros momentos la evitan y se produce un bloqueo emocional. A continuación, se presenta el mapa específico de esta categoría emergente en la Figura 3.

#### **Figura 3**

*Mapa de la Categoría emergente Estados emocionales*



El proceso de elaborar la tesis conlleva muchas emociones ambivalentes en los entrevistados, expresan alegría cuando les aprueban el tema o confirman su hipótesis, entre otros; mientras que existen momentos en los que perciben en ellos una disminución de su motivación ante las dificultades que se presentan, por lo que la investigación implica o por el agotamiento. Estos momentos los llevan a experimentar sentimientos de frustración, bloqueo y/o procrastinación.

*"Es un proceso entre que la amas [la tesis], después la odias y luego la vuelves amar, como una relación tóxica" FG 2*

*"Hubo momentos en que no me sentía motivada, se me iban las ideas...entonces es como mejor dejarlo ahí hasta cuando me vuelva a entrar ganas, cuando me vuelva a motivar" FG 1*

*"... yo me siento y miro la computadora y siento que no puedo avanzar, me bloqueo; yo no sé si esto sea emocional" Entrevista 2*

*"Hubo momentos muy frustrantes, tenía que aplicar en una empresa y pedir los*

*permisos, ... y cuando llegaba me decían que esos trabajadores  
no estaban ese día” Entrevista 6*

Los entrevistados expresan que los momentos de “amor” hacia la tesis están relacionadas a la elección del tema y el significado emocional que le otorgan al estar vinculadas a sus intereses y vivencias personales. La intensidad de lo que ellos llaman “amor” puede ser variable, algunos también lo expresan bajo el término “agrado”, “gusto” o “pasión”. La aprobación del tema es vivida como una especie de negociación con el asesor asignado y al lograrlo los entrevistados disfrutaban este “amor o pasión”. Esto podría significar que el agrado por el tema es un motivador importante que ayuda a que los entrevistados continúen a pesar de las dificultades en el proceso.

*“Me gusta mi tema porque tiene que ver mucho conmigo, con mis intereses y  
por eso elegí un tema relacionado al teatro” Entrevista 1*

*“Es muy importante estar apasionado y conectado con tu tema, eso  
motiva un montón” Entrevista 2*

*“Mi principal fortaleza es mi pasión, cuando me gusta algo le meto una pasión  
tremenda, un punche alucinante y eso me pasó con mi tema” Entrevista 3*

*“Si me gusta el tema me meto de lleno, me apasiona entonces  
quiero buscar más información...” Entrevista 6*

Los entrevistados también vivencian sentimientos positivos expresados como alegría, satisfacción, empoderamiento, mayor seguridad frente a los retos por venir. En

cada etapa del proceso surgen estas emociones positivas; conforme van avanzando y superando barreras o dificultades, los sentimientos de empoderamiento se van reforzando conforme van fortaleciendo su aprendizaje de cómo realizar una investigación. Esto puede significar que los sentimientos positivos fortalecen la motivación del entrevistado para culminar la tesis.

*"Al terminar investigación 1 yo me sentía muy empoderada, me sentía muy dueña de lo que yo quería hacer y muy motivada" Entrevista 2*

Algunos de los entrevistados hacían la tesis en dupla mientras otros lo hacían de manera individual. Quienes trabajaron en dupla vivenciaron un apoyo mutuo que ayudaba a mantener cierto equilibrio emocional. Quienes trabajaron solos lo eligieron así porque tenían temas de interés bien definidos y querían tener la libertad de decidir; sin embargo, manifiestan que les demandó mayor esfuerzo.

*"Yo estaba muy emocionada cuando empezamos el campo y viajamos a Ayacucho, entonces ella [Co tesista] me contaba lo que hizo y yo le contaba lo que había hecho y avanzamos juntas" Entrevista 4*

*"Yo creo que como hago la tesis en pareja es más llevadero, tiene que ver con el compañerismo, el trabajo en equipo, nos complementamos bastante bien" FG 2*

*"Yo estaba esperando encontrar a alguien que tenga los mismos gustos en cuanto al tema, pero no encontré y preferí hacerlo sola" FG 2*

En este proceso también aparecen sentimientos negativos que los entrevistados denominan desánimo, frustración, bloqueo, agotamiento o evasión que los lleva a procrastinar. Algunos entrevistados declaran haber llorado ante algunas dificultades que se les ha presentado; esto significa que existen momentos de gran intensidad emocional en algunos participantes que afectan su desempeño y motivación.

*“La tesis me ha generado harta angustia tengo varias cosas por corregir,  
pero todavía ni he abierto el archivo” Entrevista 2*

*“No llegué a llorar, pero sí sentí mucha frustración. FG 1*

*“Puedo admitir que en un momento de la tesis he llorado cuando  
tuve que cambiar mi marco teórico, tuve que cambiar el tema.” FG 2*

#### **4.2.3. Localización del origen del éxito**

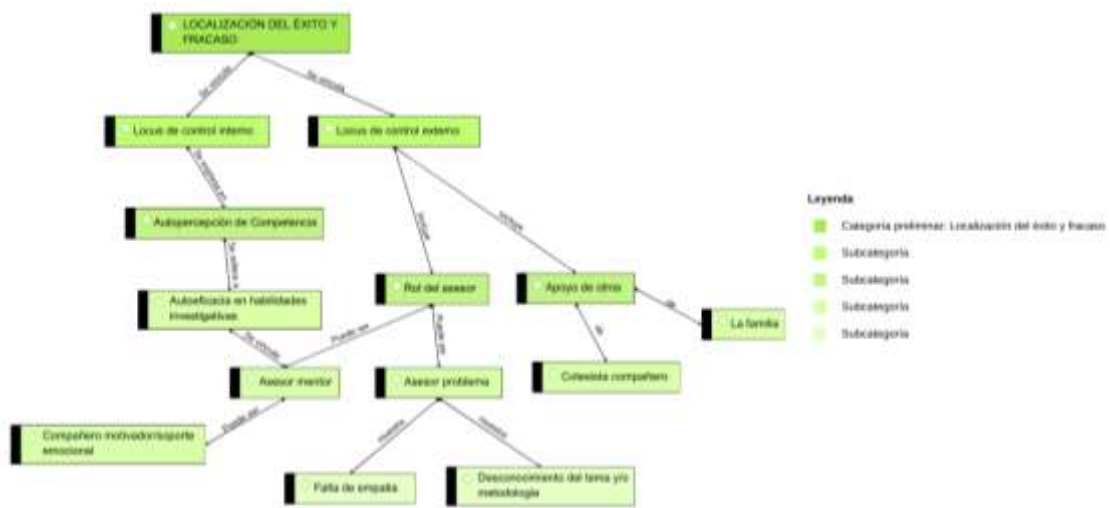
Esta categoría preliminar hace referencia a la responsabilidad asignada a factores externos o internos sobre el éxito o fracaso al completar la tesis; los cuales se expresan en los códigos Locus de control interno y Locus de control externo. Para el código Locus de Control interno se identificaron a través del análisis los códigos, “autopercepción de competencia” y “autoeficacia en habilidades investigativas”.

Para el código Locus de control externo se identificaron los códigos “rol del asesor”; que a su vez da origen a los códigos “asesor mentor” y “asesor problema”; y el código “apoyo de otros” que se expresa en el apoyo de la familia y el “co-tesista compañero”; se agregó este último código a partir de lo manifestado por los entrevistados que elaboran la tesis en dupla. A continuación, se presenta el mapa correspondiente a esta categoría preliminar en la Figura 4.



**Figura 4**

*Mapa de la Categoría preliminar Localización del éxito y fracaso*



Desde la percepción de los entrevistados el éxito depende de la motivación intrínseca, es decir, más depende del esfuerzo que realicen ellos que de la influencia externa, ya que, aunque existe, ésta tiene menos peso. Si la influencia externa es positiva ésta aportaría al éxito de la tesis; en caso contrario, si la influencia externa es negativa y afecta el desarrollo de la tesis, el entrevistado debe demostrar su capacidad de resiliencia y sobreponerse a las dificultades.

*“...creo que el 60% o 70% depende de ti y de tu motivación, ya sea porque el tema te gusta, le encuentras sentido, lo ves como el recurso para llegar a obtener el título, poder trabajar” Entrevista 5*

*“.. el éxito para hacer la tesis va más por uno mismo, el asesor te puede acompañar en todo el proceso, pero ya depende de mí poner un poco más en eso” Entrevista 1*

*"Te pueden ayudar miles, pero si tú no estás comprometido no vale de nada... yo creo que lo importante es la satisfacción propia que lo externo" Entrevista 4*

Respecto a factores internos, los entrevistados perciben que el éxito o fracaso está vinculado a qué tan competentes se sienten para llevar a cabo los retos que conlleva una tesis. Asimismo, a lo largo del proceso experimentan en diversos momentos la percepción de ser auto eficaces; mientras que en otros momentos ponen en duda su autoeficacia con relación a las habilidades investigativas que los entrevistados creen tener.

*"Sé que es difícil, o sea, sé que el proceso es tedioso, pero...yo misma me di cuenta de que, si yo le pongo ganas, sí lo puedo hacer" Entrevista 1*

*"...yo creo que [la tesis] bajó mi nivel de autoeficacia... pero en el fondo había un tienes que terminar, como una especie de determinación personal" Entrevista 2*

*"si no hubiese confiado en mí tema y en mí misma... tal vez no hubiese podido pararme en una exposición... lo fácil que se me resulta ahora" FG 2*

Los entrevistados identificaron en ellos mismos ciertas limitaciones relacionadas a sus habilidades investigativas, ya que en el proceso descubren que no contaban con los conocimientos necesarios sobre metodología, así como dudan de su destreza en redacción académica. Por ello, los entrevistados tuvieron que desplegar esfuerzos adicionales para afrontar el "cuestionamiento" de sus habilidades por parte del asesor.

*"Yo juraba que sabía escribir, redactar, pero a la hora que recibía mis*

*correcciones era ...asu, yo me sentía horrible” FG 1*

*“muchos tienden a hacer temas cuantis porque no tienes quién te oriente [en metodología cualitativa] y te enfrentas a recibir feedback que termina sugiriendo que te cambies [de metodología]” Entrevista 5*

Si bien los entrevistados consideraban que tenían conocimientos básicos en investigación, conforme avanzan en el proceso se dan cuenta que es un proceso de aprendizaje “*sobre la marcha*”, lo que representa un esfuerzo adicional para ellos. El grado de esfuerzo que los entrevistados manifiestan haber experimentado está relacionado al diseño metodológico escogido.

*“Yo lo he sentido [más sencillo] porque también me inscribí en un curso de investigación cuantitativa” Entrevista 4*

*“...yo no sabía toda la parte de la categorización... yo jamás lo lleve [el curso de investigación cualitativa]... dije “bueno ya aprenderé eso sobre la marcha” Entrevista 2*

Algunos entrevistados afirmaron que deseaban evitar complicarse con la metodología; por lo que optaron por un diseño psicométrico que es percibido como relativamente sencillo, lo que les hacía sentir más seguros al realizar el análisis y disminuir la percepción de baja autoeficacia. Otros entrevistados eligieron un diseño cuantitativo, ya que perciben que la universidad cuenta con más asesores especializados

en este diseño; lo que podría aportarles mayor tranquilidad y no sentirse poco competentes.

*"Lo mío es más concreto porque es psicométrico... es más puntual y medible... entonces me puedo sentir más segura" FG 1*

*"Yo que soy psicométrica tengo todo, sólo es analizar los resultados por eso tal vez es que estoy más tranquila" FG 2*

*"Yo quería hacer cualitativo, pero en tesis 1 no había profesores cuali y me sugerían otras cosas y opté por lo psicométrico" FG 1*

*"No me atraía la psicometría, mi diseño es cuanti, finalmente voy a obtener el resultado, al menos en el constructo que estoy trabajando." Entrevista 4*

Por otro lado, algunos entrevistados eligieron un diseño cualitativo motivados por el contacto directo con los informantes; a pesar de los limitados conocimientos que tenían con respecto a esta metodología. Sin embargo, al llegar a la etapa de análisis descubren la complejidad de hallar significados en toda la cantidad de información recolectada, lo que puso a prueba su autoeficacia y buscaron incrementar sus conocimientos acerca de la metodología cualitativa.

*"[En Cualitativo] tienes que tener toda una estructura para el análisis y eso es lo que me da miedo, porque recién estoy llevando investigación cualitativa, no sé nada de cómo hacer un análisis." FG 1*

*"...en cualitativa el análisis de resultados es bien fregado y coincidió con el inicio de mis prácticas... me dolía la cabeza todos los días" FG 2*

*"si no hubiera [motivación], hubiera cambiado de tema y lo hubiera hecho cuanti... solamente para aplicar o hubiera hecho todo de nuevo..." Entrevista 2*

Las reiteradas correcciones de redacción hechas por los asesores llevaron a los entrevistados a reconocer que su habilidad para la redacción científica no estaba tan desarrollada como ellos suponían. Una de las principales debilidades que los entrevistados reconocen en ellos mismos es el manejo adecuado de las normas APA.

*"Yo juraba que sabía redactar, pero a la hora que recibía mis correcciones ... me sentía horrible" FG 1*

*"He sufrido con APA...hasta ahora tengo problemas con APA" FG 2*

*"...se puede entender si es que son [correcciones sobre] temas de redacción o de concordancia, ilación" Entrevista 3*

Por otra parte, también identifican aspectos vinculados al control externo se refiere a la intervención de terceras personas que pueden obstaculizar o facilitar el aprendizaje de cómo elaborar la tesis. Los entrevistados declaran que contaron con el apoyo de sus familiares o de su co-tesista, en el caso de tesis en dupla.

Algunos entrevistados manifiestan que este apoyo de terceros fue recibido en momentos críticos; lo cual significó un motivador importante en este proceso, ya que compartían con ellos vivencias de afrontamiento frente a las adversidades y los alentaban a seguir adelante. Quienes trabajan en duplas, solían compartir con su co-tesista la carga de tareas y alentarse mutuamente cuando era necesario.

*“estuve muy decepcionado por los resultados que obtuve en una presentación  
... tuve una conversación con mis papás relacionada a esto... sin ver el  
ejemplo de ellos que tienen sus bajones igual que yo, si ellos pueden salir  
de eso por qué yo no” Entrevista 3*

*“que mi compañera sea muy responsable, muy organizada, planificó  
todo, que sea así [ayudó] en momentos críticos...” Entrevista 4*

#### 4.2.4. Rol del Asesor

Como parte de la localización de control externo aparece el código Rol del asesor, quien cumple una función muy importante en el proceso de aprendizaje de cómo elaborar la tesis. De este código, se desprenden los códigos “Asesor mentor” y “Asesor problema”. Los entrevistados perciben aspectos positivos en el asesor que impulsan el avance de la tesis, como si fuese un guía, sin embargo, en algunos casos representa un obstáculo que dificulta el proceso.

Desde la vivencia de los entrevistados un “Asesor mentor” es considerado un compañero motivador que brinda soporte emocional; mientras que el “Asesor problema” muestra falta de empatía y desconocimiento del tema y/o metodología del tema de tesis. En ese sentido, el rol del asesor es considerado clave en tanto podría incentivar la motivación hacia el logro o desmotivar al tesista; podría aportar en el desarrollo de la tesis o podría ser más bien un obstáculo que vencer.

*"Al inicio no me sentí acogida porque ninguno [de los asesores] manejaba lo que yo quería hacer y tampoco eran especialistas en mi tema." FG 2*

*"Depende de ti, pero también te ponen todos estos baches porque dije yo quiero este tema, pero te dice [el asesor] “no, no, no mejor para tu maestría” FG 1*

*“El rol [del asesor] es identificar algunas falencias o que te den las respuestas, ayuda que te diga que estás yendo por buen camino, es un motivador externo” Entrevista 4*

Desde la vivencia de los entrevistados, el asesor mentor no solo cumpliría el rol de orientar en la investigación en sí misma, sino también perciben que algunos asesores cumplen el rol de soporte emocional en esa “montaña rusa de emociones” y que alientan y motivan ante las dificultades, así como celebran sus avances. Un asesor con estas características es percibido por los entrevistados como un “*compañero*”, lo que ayuda a que el proceso de elaboración de tesis sea más llevadero y puedan manejar la ansiedad vivida en diferentes momentos del proceso.

*"Yo siento que lo más importante es el asesor porque al final del día es tu acompañante, es tu soporte" FG 1*

*"... tú te frustras, te cansas... entonces él [asesor] te va guiando y a veces te calma también... te contiene o sea está ahí es parte de tu proceso" FG 2*

*"A mi asesor lo veo más como un compañero que como alguien que me supervisa" Entrevista 3*

Algunos entrevistados declaran que un asesor comprometido se convierte en un motivador a lo largo del proceso gracias al apoyo, claridad y estructura que aporta, de tal manera que los entrevistados logran tener más seguridad sobre los avances, en especial cuando reciben comentarios positivos que sirven de incentivo y los motiva a continuar.

*"He tenido un asesor que es como mi mentor ... y creo que por eso también he estado bien encaminado." FG 2*

*"Cuando yo me sentaba sola en mi casa no avanzaba... yo miraba la computadora y no avanzaba, en clase entonces la profesora me ayudaba... "a ver tus avances, bueno yo creo que podrías poner esto acá" Entrevista 2*

*"Al asesor lo veo como que te aclara todo el panorama o sea sí tiene un rol bastante importante" Entrevista 1*

*"...te ayuda mucho que [el asesor] te diga que estás yendo por buen camino, "te felicito", es un motivador externo, eso nos motiva más todavía" Entrevista 4*

En cambio, el "Asesor problema" según los entrevistados no demuestra el mismo interés o empatía, además perciben que quienes les fueron asignados no necesariamente eran conocedores del tema elegido y/o que no manejan los diferentes diseños metodológicos, lo cual dificulta su proceso de aprendizaje en investigación y el desarrollo de la tesis, especialmente en la delimitación del tema y diseño metodológico.

*"Me confié mucho en mi primer asesor, me dijo que use una prueba y que no iba a tener problemas y luego el segundo asesor me dijo que la prueba era antiquísima; tuve que echar marcha atrás y sobreponerme a eso." Entrevista 5*

*"No eran especialistas en mi tema entonces yo les decía lo qué quería hacer y no me entendían." FG 1*

*"Cierta frustración cuando no me salían los resultados, cuando me cambiaron*

*de tema, cuando no me salían los resultados que yo quería” Entrevista 3*

Algunos entrevistados manifiestan que eventualmente les cambian de asesores lo que ocasiona que al tener criterios tan diferentes entre unos y otros asesores lleva a generar cambios importantes en la tesis, lo que incrementa el nivel de ansiedad en el entrevistado. Si el cambio sucede en la etapa inicial de la delimitación del tema, el asesor lo guía hacia una metodología que no conoce o en la que no tienen tanto interés, así como tampoco se alinea con los intereses temáticos del entrevistado; lo que es vivido como desmotivador.

*“... a veces tú no sabes nada de investigación porque estás en formación entonces te pueden orientar por el estilo del asesor o la metodología preferida y luego viene otro y dice “pero no deberían hacerlo así” Entrevista 2*

*“yo creo que un profesor que motive se ve genuinamente interesado en lo que tú estás trayendo, no que te quiera moldear a él” Entrevista 5*

La forma como este tipo de asesor hace sus observaciones es vivida por los entrevistados como un cuestionamiento que pone en duda la factibilidad del tema de su interés o su propia capacidad investigativa, lo que los desmotiva en el desarrollo de la tesis.

*“Me desanimaba bastante porque yo me esforzaba tanto y que otra persona me diga “oye te falta leer esto” Entrevista 3*  
*"Correcciones, muchas correcciones de tu asesor" FG 1*

#### 4.2.5. Valor atribuido a la Tesis

Esta categoría preliminar expresa la valoración percibida en la tesis y la importancia de los beneficios esperados. A partir del análisis se identifican los códigos “orgullo para la familia” y “orgullo profesional” que se vinculan con el código graduarse y colegiarse. Por otro lado, a partir del análisis aparece una categoría emergente con el código “tesis como representación del yo profesional”. A continuación, se presenta el mapa específico de esta subcategoría emergente en la Figura 5.

**Figura 5**

*Esquema de la Categoría preliminar Valor atribuido a la tesis*



Los entrevistados manifiestan que la Facultad fomenta la investigación desde el inicio de la carrera y la Tesis es la única opción para obtener la Licenciatura. Por ello, siempre han tenido claro que deben hacer Tesis y que llevarían 4 cursos para completarla de acuerdo a la malla curricular vigente en ese momento.

*"... en todos los años de carrera nos han metido en la cabeza lo qué es investigación y sabíamos que íbamos a hacer Tesis... en otras universidades seguro se hacen un lío con la tesis" FG 1*

Desde la percepción de los entrevistados, la tesis es una fuente de orgullo para sí mismo y su familia. Esto significa que culminar exitosamente la tesis tiene un valor emocional y a la vez perciben un valor práctico, ya que al culminar el último ciclo obtienen el grado de Bachiller y posteriormente, al sustentar la Tesis obtienen la Licenciatura. Algunos entrevistados declaran que es un requisito previo para inscribirse en el Colegio profesional correspondiente y quedar habilitado para el ejercicio profesional.

*“Acabar la tesis es el fin de la carrera, obtener el Bachiller y luego al sustentar mi tesis obtener la Licenciatura” Entrevista 3*

*"Es como que el objetivo final, porque te gradúas si tu tesis está bien" FG 2*

Obtener el grado de Bachiller representa para los entrevistados el fruto de mucho esfuerzo y dedicación, así como lo viven como el reflejo de su crecimiento profesional, de las competencias y capacidad investigativa que han desarrollado en el proceso y que los llena de orgullo.

*“Siento alegría porque sé que ya voy a terminar una etapa universitaria, con esfuerzo y crecimiento, si me pongo en un flashback, cómo inicié la carrera y ahorita estoy manejando una tesis sola” Entrevista 6*

El orgullo profesional surge en los entrevistados a partir de la posibilidad de hacer un aporte al conocimiento científico en general y de manera específica al país, ya que ellos perciben que no existe mucha investigación nacional. Este aporte al conocimiento

es un incentivo importante para los entrevistados ya que perciben que la tesis es una forma de trascender a partir de la difusión de los hallazgos, incluso algunos esperan publicar e incluso alguno sueña con participar como ponente en algún evento científico.

*“No hay mucha investigación en nuestro país... así entonces, tú puedas hacer algo que es tuyo y que va a aportar a la sociedad, al mundo académico, etc”*

*Entrevista 2*

*"Para mí también es el aporte que yo puedo darle a la sociedad, ... cuando termine pueda hacer algo más con mi tesis, pueda dar una charla, que la gente me busque" FG 1*

*“Quiero ayudar y aportar a la sociedad con [tu tesis] eso” Entrevista 6*

#### **4.2.6. Tesis como representación del Yo profesional**

A partir del análisis se identifica como categoría emergente, la Tesis como representación del yo profesional. De acuerdo con los entrevistados, la tesis representa la “*síntesis*” de todo el conocimiento que han desarrollado a lo largo de su carrera universitaria, además representa para ellos el esfuerzo desplegado a lo largo del proceso. Expresan la satisfacción y orgullo de cómo se han convertido en profesionales y la tesis es el reflejo de esto, además demuestra las competencias adquiridas y su autoeficacia.

*"Siento qué es como la síntesis de todo tu conocimiento" FG 1*

*“Representa mi esfuerzo y sufrimiento porque yo sí he sentido que ha ha sido un proceso un poco pesado lleno de picos.” Entrevista 3*

*“Me dije: “¿Todo eso lo he hecho yo?” Después me puse a pensar si la Berenice del 2011 cuando entró vería esto, tampoco se lo creería” Entrevista 1*

*"Es la última etapa donde ya estás dando todo de ti para salir bien como psicóloga." FG 2*

Los entrevistados eligen un tema alineado a sus intereses personales y expresan que la tesis es un producto percibido como propio y que no solo está vinculado a sus intereses sino también los convierten en expertos en ese tema. Este sentimiento de pertenencia vivido por los entrevistados lo expresan frecuentemente bajo los términos “mi tema” o “mi tesis”; esto los impulsa a desplegar los esfuerzos necesarios para seguir desarrollando la investigación. Un entrevistado relata cómo el cambio del tema a pedido del asesor afectó a su autoestima.

*"Yo uso el término “mi tesis” porque es mía y eso es parte del orgullo que siento, emoción justamente por eso" Entrevista 3*

*"...me gusta mi tema porque tiene mucho que ver con algo que a mí me gusta ... .el tema del teatro". Entrevista 1*

*“Mi ego está un poco dañado y adolorido porque no pude hacer el*

*tema que originalmente quería.” Entrevista 3*

Uno de los principales motivadores que los entrevistados identifican es la “pasión” por el tema porque se sienten involucrados emocionalmente y sienten los representa como profesionales. Así también, se consideran conocedores del tema y buscan demostrarlo en la defensa y en la sustentación. Una entrevistada declara que a pesar de haber poca investigación sobre el tema que deseaba no renunció y la alentó la idea de ser una “pionera”.

*“...es tu investigación, lo que estás sustentando como profesional,  
es lo que tú eres, tu carta de presentación” Entrevista 2*

*“en la sustentación siento que voy a estar brindando todos los conocimientos  
[...] quiero transmitirle al jurado eso” Entrevista 6*

*“No había muchas investigaciones sobre el tema... fue bastante difícil ....entonces  
dije “bueno, ya, no importa, voy a ser una especie de pionera” Entrevista 1*

*“.....tu tesis es lo que te representa” FG 1*

Este logro los llena de orgullo profesional y personal; por un lado, por convertirse en experto sobre el tema de investigación y en lo personal, al percibir la culminación de un proceso de maduración durante la etapa universitaria. A todo esto, se suma el orgullo que va a sentir su familia al graduarse.

*“Me dije: ¡¡ya vas a acabar!! lo siento que es, entre comillas,*

*como pasar de ser niña a mujer” Entrevista 1*

*“Me siento totalmente orgullosa de lo que estoy logrando con mi tesis” Entrevista 2*

*"Me viene a la mente que es tu nombre, el de UPC... que tu tesis representa algo serio... que yo diga wow, esta tesis es perfecta" FG 1*

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Este apartado es el espacio de discusión de los resultados de esta investigación de acuerdo con los objetivos planteados que apuntan a responder de qué manera la motivación de logro contribuye en el proceso de elaboración de tesis desde la experiencia vivida por estudiantes de pregrado de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima. De manera específica se explora cómo es que el tesista explica el éxito o fracaso, cuáles son las barreras que surgen en el proceso de elaboración de tesis y cómo es que las superan; así también se responde a cuáles son las percepciones de los entrevistados respecto a su propia competencia y el valor que le atribuye a la titulación por tesis.

Los resultados muestran que elaborar una tesis es vivida como un proceso difícil y en etapas lo cual concuerda con las investigaciones hechas por Merino (2019) quien plantea que se trata de un proceso largo, que requiere de paciencia y que implica diferentes etapas; Revilla (2017) resalta que además de ser difícil implica gran compromiso e inversión de tiempo lo que coincide con los hallazgos de esta investigación. Así también los hallazgos de Merino (2019) destacan que la motivación es la que permite avanzar a buen ritmo y superar los momentos difíciles; lo que corrobora los resultados obtenidos en la presente investigación.

La percepción de “proceso difícil” también concuerda con el Constructivismo que señala que el proceso de construcción del conocimiento parte de saberes previos o esquemas como lo llama Piaget, que deben pasar por un proceso de modificación y reorganización de la información; lo que concuerda con lo que Piaget denomina procesos de asimilación y acomodación. El tesista tiene un rol activo construyendo su propio

conocimiento acerca del tema de investigación, así como habilidades investigativas que le ayuden a afrontar la tarea investigativa lo que concuerda con el enfoque constructivista.

Elaborar una tesis representa un proceso de aprendizaje y desarrollo de las habilidades investigativas para lo cual se requiere alta motivación y así superar las diversas barreras que se presenten a lo largo de este proceso, estos hallazgos concuerdan con Revilla (2017) y Mamani-Benito (2019) quienes sostienen que es un proceso de enseñanza – aprendizaje, para Ibarra-López (2017) la tesis representa un espacio de formación investigativa. Este proceso de aprendizaje de cómo realizar la tesis puede crear conflictos cognitivos que causan ansiedad, sin embargo, la interacción con el asesor, co-tesista y participantes de la investigación facilitan la construcción de conocimiento, lo que coincide con el constructivismo social de Vygotsky y sus seguidores.

La dificultad para elaborar una tesis no solo se evidencia en estudiantes de Pregrado sino también en Maestrías e incluso Doctorados de acuerdo con investigaciones tanto nacionales como internacionales; Espinosa-Guzmán y Rojas-Solis (2021) señala que en una universidad de México la tesis de Pregrado es la opción menos elegida por el nivel de dificultad percibida, Ochoa y Cueva (2017) identifican bloqueos en la elaboración de tesis que ponen en riesgo su culminación en estudiantes y egresados de Maestría en una Universidad de Colombia, mientras que Hanson et al. (2020) identifica el fenómeno llamado “Todo menos Tesis” en Doctorandos en una universidad americana. Lo anteriormente señalado indica que es un fenómeno bastante común, además es una problemática que se mantiene en el tiempo; décadas atrás Valarino (1994) y Carlino (2005) investigaron el fenómeno llamado “Todo menos Tesis” referido a la dificultad para realizar una investigación para obtener el grado de Maestro o Doctor. y que podemos observar también en estudiantes de pregrado en esta investigación.

Los hallazgos de esta investigación muestran que existen carencias a nivel de formación investigativa en el transcurso de la carrera profesional que dificulta un adecuado proceso de elaboración de una tesis, desde el planteamiento metodológico de la investigación, análisis de datos y redacción académica, lo que concuerda con lo planteado por Revilla (2017) identifica la existencia de temor a no ser capaces de realizar un buen análisis de datos ya que los tesisistas no se sentían preparados para ello. El tesisista inicia el proceso con la certeza de contar con habilidades investigativas; sin embargo, descubre que no las tiene por lo que con el apoyo del asesor fortalece sus habilidades investigativas y sigue avanzando; esto concuerda con el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, en este caso el “andamiaje” estará a cargo del asesor.

Romero-Ortega y Sanz-Cabrera (2017) y Merino (2019) coinciden en señalar que las competencias investigativas deben desarrollarse durante la formación universitaria, por su parte Ochoa y Cueva (2017) y Gutierrez y La Rosa (2022) indican la dificultad de los tesisistas para lograr redactar un documento científico bien articulado y que en el camino van aprendiendo incluso por ensayo y error, lo que concuerda con los hallazgos de esta investigación. Por lo mencionado anteriormente es importante señalar la relevancia de la revisión de las mallas curriculares en pregrado con el propósito de validar si permiten el desarrollo de las habilidades investigativas requeridas y, por otro lado, los docentes deben contar con la formación necesaria para este objetivo.

Los hallazgos de la presente investigación indican que a lo largo del proceso se perciben diversas barreras que deben ser superadas y que están vinculadas a esta falta de habilidades investigativas. Es importante señalar que los participantes de esta tesis provienen de una universidad orientada a la investigación y que contaban con cuatro cursos de tesis, sin embargo, tuvieron que afrontar y superar la barrera de la insuficiente habilidad investigativa. Así también se evidencian dificultades en cuanto a redacción

académica y dominio de las normas APA que deberían haber desarrollado antes del inicio del proyecto de tesis; esto concuerda con los hallazgos de Gutierrez y La Rosa (2022), Ochoa y Cueva (2017), Chambilla (2020) quienes destacan las carencias con relación a las competencias para investigar además de las dificultades para la redacción científica.

La tesis de Pregrado es la primera experiencia de investigación, es un proceso de aprendizaje por lo que optar por tesis de Pregrado permitiría a futuro enfrentar en mejores condiciones una tesis de Maestría o Doctoral. Esto concuerda con lo planteado por Ibarra-López (2017) quien describe a la tesis como un proceso de formación investigativa, Merino (2019) señala que los tesis de Maestría que realizaron tesis en Pregrado reconocen que esta experiencia previa los ayudó a desarrollar habilidades investigativas necesarias para una Maestría o Doctorado. Por esta razón es sumamente importante promover la titulación por Tesis a fin de crear cultura investigativa que facilite futuras investigaciones.

A través de las vivencias expresadas por los participantes en esta investigación se evidencia lo que Dweck y Leggett (1988) denominan “*Capacidad mejorable*” en contextos de logro, refiriéndose al desarrollo de las habilidades a través de la práctica y los conocimientos adquiridos progresivamente, de tal manera que los tesis confían en que sus habilidades investigativas se incrementarán durante el proceso mismo. Por otro lado, los hallazgos evidencian lo que Dweck y Leggett (1988) denominan “*metas de maestría*” refiriéndose a que a partir de estar consciente de sus limitaciones se enfoca en lograr el dominio en determinadas áreas o tipos de tarea para ser más competente. Desde esta perspectiva si a lo largo de la carrera profesional se desarrollan las habilidades investigativas el nivel de desempeño al elaborar la tesis de pregrado mejoraría; lo que concuerda con los planteamientos de Gutierrez y La Rosa (2022) quienes plantean que la falta de experiencia en el pregrado va a generar dificultades en el desarrollo de una tesis.

Esto último también concuerda con el concepto zona de desarrollo próximo de Vygotsky, el tesista debe pasar de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo a lo largo de la elaboración de tesis y progresivamente va construyendo mayor conocimiento sobre el tema de investigación y las habilidades investigativas.

Durante este complejo proceso de aprender a elaborar una tesis aparece la barrera referida a la elección de un tema correctamente delimitado y el diseño de investigación más adecuado; lo cual coincide con los hallazgos señalados por Ochoa citado en Merino (2019) y Carlino en una investigación realizada en el 2005; esto significa que la delimitación del tema y diseño de investigación son algunas de las barreras que siguen estando vigentes y que deben afrontar los tesistas no solo de pregrado.

Si bien es necesario reforzar el desarrollo de habilidades investigativas a lo largo de la carrera; es importante señalar que los resultados de esta investigación evidencian la gran importancia de los estados emocionales y la presencia de la Motivación de logro que surgen en el proceso. Esto concuerda con Novak (1998) quien reconoce la importancia de la emocionalidad en el proceso de aprendizaje. En la medida en que se siga estudiando con profundidad y comprendiendo los estados emocionales del tesista y la motivación de logro se logrará encontrar una forma más adecuada de ayudarlo a recorrer este proceso con mayor nivel de eficacia y con menor impacto emocional.

Otra de las barreras que identifican los tesistas es mantener la persistencia en la tarea teniendo en cuenta que el proceso de elaboración de tesis de los participantes de esta investigación toma 4 ciclos de la carrera; este hallazgo concuerda con otras investigaciones. Murray (1938) sostiene que los individuos con alta motivación de logro se muestran más perseverantes y se esfuerzan por alcanzar sus metas lo que es corroborado posteriormente por McClelland et al. (1953, citado en Thornberry-Noriega,

2003). A su vez hay coincidencia con el planteamiento de Alvarado y otros (2021) que vincula la motivación de logro con las estrategias de aprendizaje, destacando que la motivación impacta en el rendimiento académico en tanto la motivación de logro implica procesos de activación, dirección y persistencia en la tarea que lleva a enfocar la concentración y perseverar para alcanzar la meta.

En la presente investigación se evidencia que el tema elegido de acuerdo con los intereses del tesista es un importante motivador que impulsa a realizar mayor esfuerzo y a mantener la perseverancia; lo que concuerda con otras investigaciones (Gutierrez y La Rosa, 2022; Merino, 2019; Revilla, 2017). Al respecto, se evidencia lo que Ausubel denomina Aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se vinculan a la estructura mental siempre y cuando sea relevante para el estudiante; en esta investigación se observa que el amor o pasión por el tema de investigación los motiva y favorece el aprendizaje significativo en tanto es relevante para los intereses del tesista.

La aprobación del tema deseado es percibida como un logro que los lleva a experimentar sentimientos de satisfacción y autoeficacia que alimentan la motivación de logro. Este hallazgo concuerda con la investigación de Hanson et al. (2020) que identifica como barrera la inconsistencia entre el tópico de interés del investigador y los tópicos relevantes para la Dirección del Programa, sin embargo, cuando el investigador tiene el apoyo del Programa se desarrolla la auto motivación y la confianza en sí mismo lo que permite culminar el proceso exitosamente. En la medida en que se permita la libre elección del tema se fortalecerá la motivación, sin embargo, las universidades tienen establecidas líneas de investigación, así como asesores especializados en éstas, lo que limitaría la libertad de elección del tema.

Si bien es conveniente el desarrollo de líneas de investigación, parece ser importante poder desarrollar nuevas líneas de investigación de acuerdo con los temas de interés que van surgiendo en los tesisistas ya que en esta investigación queda en evidencia que los asesores suelen dirigir a los tesisistas hacia temas que ellos manejan e incluso también en cuanto a la metodología; lo que en algunos casos frustra al tesisista y el nivel de motivación disminuye. En esta investigación se evidencia la intención de algunos tesisistas de convertirse en “pioneros” o “expertos” con respecto a algunos temas de investigación; por ello, desarrollar el tema elegido los llena de orgullo profesional. Este sentimiento de apropiación del conocimiento sobre el tema de investigación concuerda con lo planteado por Vygotsky que plantea que el pasaje hacia la zona de desarrollo próximo favorece la apropiación del conocimiento de manera autónoma.

Esta investigación también buscó profundizar acerca de cómo explican los tesisistas el éxito o fracaso en el proceso de elaboración de la tesis. Los planteamientos teóricos de Deci y Ryan (1987) respecto a la motivación intrínseca y extrínseca se ponen en evidencia en esta investigación en tanto los tesisistas identifican que la motivación o impulso hacia el logro viene de ellos mismo, de su perseverancia y deseo de lograr un buen desempeño por satisfacción personal asumiendo retos. Los hallazgos de esta investigación también dejan en evidencia la motivación extrínseca que apunta conseguir la nota aprobatoria por parte del asesor, así como también conseguir el título universitario para que la familia se sienta orgullosa. por otro lado, en esta investigación se evidencia la orientación a la autodeterminación y automotivación a mejorar sus habilidades investigativas tal como lo plantean Ryan y Deci (2000). El “andamiaje” del que habla Bruner requiere que el docente acompañante o asesor, sea capaz de identificar el nivel de dificultad de las actividades de tal manera que favorezcan el desarrollo de habilidades investigativa de manera autónoma. Si las tareas son fáciles desmotivan al estudiante mientras que las

difíciles alientan el reto, siempre y cuando el nivel de dificultad sea muy elevado ya que generaría ansiedad como se observa en esta investigación.

La teoría de la Atribución de Weiner (1985) contiene puntos en común con la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Weiner también localiza el éxito o fracaso en elementos internos o externos (Locus de control interno y Locus de control externo) que se evidencian en esta investigación. Los tesistas atribuyen el éxito al esfuerzo y sacrificio que deben desplegar, sin embargo, también reconocen que existen elementos externos que contribuyen u obstaculizan su éxito. La “pasión” por el tema vivida por el tesista es un elemento motivador que ayuda a persistir en la tarea y culminar exitosamente cada etapa de la tesis lo que concuerda con Fonseca de Rocca y Prieto de Alizo (2010) quienes investigaron las emociones, entre ellas la pasión, del investigador.

Asimismo, los hallazgos muestran que parte del éxito está localizado en sí mismo, lo que concuerda con lo Ryan y Deci (2000) plantean respecto a la motivación intrínseca y extrínseca y los planteamientos de Weiner (1985) con respecto a la localización de control interna o externa de la motivación. Desde estos enfoques se identifican elementos localizados fuera de ellos mismo que también contribuyen o afectan el desempeño, en este caso, el asesor tiene un rol sumamente importante ya que participan en la formación de nuevos investigadores, lo cual coincide con otras investigaciones (Aiquipa et al., 2018; Gutierrez y La Rosa, 2022; Merino, 2019) y con los hallazgos de esta investigación. Por otro lado,

Desde el enfoque Cognitivo evolutivo, Ruble (1984) sostiene que es importante la percepción de la propia competencia y del control personal de los resultados; esto se evidencia en esta investigación en la alta motivación de logro que los tesistas muestran y que les permite vencer sus limitaciones metodológicas a partir del reconocimiento de la

necesidad de mejorar sus competencias investigativas; es decir, identifican que el éxito recae principalmente en el esfuerzo realizado por ellos mismos. Investigaciones de otros autores (Aiquipa et al., 2018; De la Cruz et al., 2010) concuerdan con los hallazgos de esta investigación referido a que los tesisistas experimentan sentimientos de autoeficacia y a la vez se sienten poco eficaces en diferentes momentos del proceso de elaboración de tesis, por lo que deben desplegar mayores esfuerzos no solo por alcanzar el objetivo sino también el nivel de calidad deseada, que en este caso se refleja en las calificaciones que recibe el tesisista. A su vez concuerda con el enfoque constructivista en la educación que sostiene que el aprendizaje consciente y la metacognición permiten que el estudiante pueda identificar sus propios procesos de aprendizaje de manera autónoma y mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Lo que para Weiner (1985) es el locus de control externo se evidencia en esta investigación con relación al importante rol que tiene el asesor. Por un lado, este puede convertirse en un “mentor” que colabora con el éxito de la tesis, mientras que, por otro lado, puede ser un “asesor problema” que representa una barrera más que deben vencer, esto concuerda con el planteamiento de Mamani-Benito (2019) que sugiere que el Asesor cumpla la función de “Coach” que sea motivador y potencie el desarrollo de las competencias investigativas. Estos hallazgos concuerdan también con otras investigaciones que destacan la relevancia del rol del asesor (Gutiérrez y La Rosa, 2022; Hanson et al., 2020; Mamani-Benito, 2019; Merino, 2019; Molina, 2019; Revilla, 2017) quien debe ser empático, que brinde confianza al tesisista y que se convierta en un mentor.

Si bien en diversas investigaciones se resalta el rol del asesor, en esta investigación se ha evidenciado que no solo es mentor en cuanto a temas metodológicos sino también se convierte en un soporte emocional que refuerza la motivación de logro y que le ayude a manejar la ansiedad del tesisista en los diferentes momentos del proceso.

Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Gutierrez y La Rosa (2022) que sostienen que los asesores influyen en el éxito o fracaso de un tesista siendo exitosos si el asesor cumple un rol motivador y de apoyo personal al tesista. Así también hay concordancia con el estudio de Mamani-Benito (2019) que identifica que el asesor asume un rol de Coach. Desde el Constructivismo el rol del asesor es facilitar el “andamiaje” favoreciendo el aprendizaje significativo y fortaleciendo la autonomía del tesista; en ese sentido, el asesor debe saber cómo y en qué momento “soltar” al tesista en función a la consolidación del aprendizaje. Por otro lado, en la línea de lo que sostiene Monereo, el asesor debe fomentar la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, ayudar a consolidar el aprendizaje estratégico, que desarrolle la autonomía y la capacidad de seleccionar información relevante y válida.

Al respecto es importante señalar que en el 2010, De la Cruz et al. desarrollaron rúbricas para evaluar la labor de los asesores, en estas incluyen una serie de competencias vinculadas a la investigación propiamente y además incluyen otras competencias denominadas “*Apoyo psicosocial*”, que se expresa en la capacidad de ser empático con el tesista y alentarlos en todo momento sobre todo cuando se presentan dificultades; lo que claramente se evidencia en esta investigación ya que la expectativa es que el asesor sea también un soporte emocional. Otra competencia planteada en esta rúbrica es la “*Autonomía y libertad*” que se expresa en la capacidad de alentar a que asuman los retos y que puedan tomar sus propias decisiones, lo que concuerda con el enfoque constructivista, por otro lado, implica que el asesor no debería imponer los temas o metodología de acuerdo a sus intereses sin tomar en cuenta los intereses del tesista, esto concuerda con los hallazgos de esta investigación ya que algunos asesores orientan ya sea el tema o la metodología de investigación a sus intereses o “*expertise*” sin tomar en cuenta los intereses del tesista. Una competencia más que concuerda con los hallazgos de esta

investigación es “*Comunicación y confianza*” que se expresa en un contacto permanente que brinde feedback oportuno sobre la investigación; en esta competencia De la Cruz et al. (2010) también señalan que no solo la comunicación y confianza es estrictamente académica sino también pueden abarcar temas personales que impactan en su desempeño. Teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación y la propuesta de rúbricas de De la Cruz et al. (2010) es importante considerar el uso de rúbricas no solo para los tesisistas sino también para los asesores dejando claro este rol de soporte emocional más allá de lo académico, ya que desde el constructivismo el conocimiento se construye con la participación de lo social, por ello, los asesores también deben estar preparados para facilitar el aprendizaje desde la interacción social.

Esta investigación plantea como categoría emergente los “Estados Emocionales”, en la cual se destaca las fluctuaciones de las emociones tanto positivas como negativas a lo largo del proceso que coinciden con hallazgos en otras investigaciones (Merino, 2019; Ochoa y Cueva, 2017; Carlino, 2005). En esta investigación se hace evidente el costo emocional que significa mantener la persistencia y el esfuerzo a fin de culminar la tesis exitosamente. Concuera también con el planteamiento teórico de Monereo quien sostiene que un contexto emocional positivo alienta el compromiso del tesisista con su propio aprendizaje, en este caso de habilidades investigativas.

Como se señaló anteriormente, esta investigación destaca la relevancia que tiene el apoyo del asesor como soporte emocional más allá de lo académico, ya que se describe a este proceso como una “*montaña rusa de emociones*”, se ha encontrado una investigación de Carlino del 2005 que hace referencia a la misma analogía y que evidencia que esa forma de vivenciar el proceso de elaboración de tesis sigue vigente y debe ser tomada en cuenta con la finalidad de comprender que este proceso de aprendizaje tiene un fuerte componente emocional que por lo general pasa desapercibido. Investigaciones

nacionales señalan que el asesor debe ser emocionalmente estable, empático y comprometido para cumplir con su rol frente al tesista (Gutierrez y La Rosa, 2022; Mamani-Benito, 2019; Revilla, 2017); por otro lado, se destaca la función de ser un agente motivador y que debe alentar al estudiante (De la Cruz et al., 2010; Revilla, 2017); a eso se podría agregar que, de acuerdo con los resultados de esta investigación, se espera y se valora que el asesor sea un compañero. En caso contrario, el asesor se convierte en un problema, lo que concuerda con lo planteado por Mamani-Benito (2019) ya que se convierte en un obstáculo si no cuenta con las competencias necesarias ni empatía, lo que desmotiva al tesista. Desde el Constructivismo, el asesor debe estar consciente del nivel de apoyo o “andamiaje” que debe dar al tesista sin restarle autonomía en su proceso de aprendizaje. Por esto es necesario que el asesor cuente con todas las competencias necesarias para dicho rol.

En el proceso de elaborar la tesis surgen emociones ambivalentes de amor/odio hacia la tesis, por un lado, los logros en cada etapa incrementan la motivación, pero, por otro lado, hay momentos de frustración, bloqueo, y agotamiento que los lleva a procrastinar, lo que concuerda con investigaciones nacionales e internacionales (Gutierrez y La Rosa, 2022; Ochoa y Cueva, 2017; Revilla, 2017; Carlino, 2005). En los momentos difíciles es cuando el asesor debería brindar soporte emocional al tesista y alentarlos para que pueda superar los sentimientos negativos que experimente. Los hallazgos de esta investigación relacionados a los estados emocionales en el proceso investigativo concuerdan con los planteamientos de Fonseca de Rocca y Prieto de Alizo (2010) quienes investigaron las emociones en los investigadores y la orientación al logro, identificaron sentimientos de amor, pasión, tristeza en todo investigador que los puede llevar al éxito o al fracaso y son emociones que no se toman en cuenta. Si bien la investigación de Fonseca de Rocca y Prieto de Alizo (2010) tuvo como objeto de estudio

a investigadores consolidados; concuerda con las emociones que surgen en un tesista de pregrado que por primera vez se inicia en el campo de la investigación.

Esta investigación también pretende dar respuesta a la importancia atribuida a la tesis por parte de los tesistas. Si bien es una investigación científica que conduce a la obtención de la Licenciatura, en concordancia con lo planteado por Revilla (2017); también debe ser el espacio de formación investigativa que certifique la competencia profesional de los egresados (Ibarra-López, 2017; Mamani-Benito, 2019). Los hallazgos de esta investigación evidencian el orgullo profesional y satisfacción por alcanzar el logro, lo que concuerda por lo planteado por Ryan y Deci (2000) respecto a cómo la motivación de logro impulsa al crecimiento profesional. Por otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación muestran cómo la tesis representa un aporte al conocimiento científico con relación a un tema de interés del tesista y que lo llena de orgullo; lo que concuerda con otras investigaciones tanto nacionales como en Latinoamérica (Ibarra-López, 2017; Mamani-Benito, 2019).

La tesis es percibida como un producto que representa al yo profesional en cuanto demuestra su solvencia investigativa y académica. El “*amor o pasión*” por el tema es un importante motivador no solo por el interés en este sino porque de algún modo conecta con ellos mismos. Estos hallazgos concuerdan con Fonseca de Rocca, y Prieto de Alizo (2010) quienes sostienen que el investigador está orientado al logro y que investigar representa un medio hacia el éxito personal y que alienta a superar las emociones de tristeza o desaliento.

El proceso además es descrito como largo y difícil y simbólicamente representaría una “gestación” que da como producto la tesis a quién llaman “*su bebé*”. Lo cual podría ser interpretado como que la tesis es una extensión de sí mismo con

identidad propia y que los representa. Esta percepción de ser un *producto – bebé* representa el sentido de pertenencia resulta y es una expresión de la motivación de logro, la búsqueda a lograr un producto “*perfecto*”, es decir con un alto nivel de calidad. Este producto además los convierte simbólicamente en “*expertos*” en el tema y en algunos casos pioneros en una línea de investigación no existente en el centro de estudios. En estos casos en los que se defiende enérgicamente el tema evidencia la motivación de logro en tanto se esfuerzan por alcanzar la meta y al conseguir este primer logro les genera gran satisfacción. Adicionalmente, un valor otorgado a la tesis es aportar al prestigio de la universidad de donde egresan porque forma parte de la imagen y prestigio profesional de su casa de estudios y que el tesista comparte con ella. Estos hallazgos concuerdan con los planteamientos teóricos de Carver y Scheier acerca del “*self*” o el ideal del yo, que representa lo que el tesista quiere ser en el ámbito profesional; Monereo señala que existen varios *selfs* o identidades y que integran emociones, estrategias y prácticas que conducen al aprendizaje estratégico. En esta investigación aparece cómo a través del proceso de elaboración de tesis se va construyendo la identidad o *self* profesional.

Esta investigación aporta claridad acerca de los procesos cognitivos y emocionales en el proceso de elaboración de tesis, dejando en evidencia lo importante que es atender el proceso emocional en la construcción del conocimiento, en este caso sobre áreas de interés y habilidades investigativas. Por otro lado, muestra cómo la motivación de logro debe estar presente en toda construcción de conocimiento y debe ser considerada como una competencia transversal en cualquier carrera profesional ya que así se podrá garantizar la formación de profesionales con un estándar de calidad alto que favorezcan al desarrollo del país.

Esta investigación tuvo como muestra a estudiantes de una universidad privada de la Facultad de Psicología por lo que es importante tener en cuenta que el perfil de

estudiante esté más propenso a la introspección y conectarse con la emocionalidad, por ello sería importante replicar esta investigación con tesistas de otras carreras profesionales a fin de comparar los resultados. Así también hay que considerar que la información recogida se enfoca en Lima Metropolitana donde existe mayor disponibilidad de recursos de investigación y asesores con experiencia; quedando excluidas las vivencias de tesistas de universidades de provincias, así como universidades públicas del país.

## **CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES**

A continuación, se presentan las conclusiones que responden a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados:

La motivación de logro contribuye en el proceso de elaboración de tesis en tanto permite superar las dificultades, mantener la persistencia en la tarea y orientarse a un nivel de excelencia en el resultado.

Las principales barreras develadas fueron la carencia de habilidades investigativas, dificultad para mantener la persistencia en la tarea, el desánimo o bloqueo en algún momento del proceso, la labor deficiente del asesor, sacrificio de tiempo personal y las emociones negativas que impiden avanzar de manera óptima.

El éxito para el tesista es culminar la tesis con un estándar de calidad, sentirse orgulloso profesional y personalmente, así como ser un orgullo para la familia; el éxito es percibido como el resultado del esfuerzo personal.

El fracaso para el tesista es no alcanzar el estándar de calidad deseado que se expresa en calificaciones u observaciones de los asesores. El fracaso es percibido como producto de la carencia de habilidades investigativas, sin embargo, también explican el fracaso debido a aspectos externos como la falta de apoyo del asesor y las dificultades en el trabajo de campo.

Los tesistas inicialmente tienen la percepción de que cuentan con habilidades investigativas, sin embargo, en diferentes momentos del proceso toman conciencia que les falta desarrollar algunas habilidades investigativas.

La importancia atribuida a la tesis se expresa en la obtención del título de bachiller, así también convertirse en un especialista sobre el tema y consolidar su identidad profesional.

## **CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES**

Teniendo en cuenta que elaborar una tesis no solo implica un proceso cognitivo sino también emocional se recomienda que el enfoque de asesoría no solo se limite a lo meramente académico sino también a contener emocionalmente al tesista para facilitar el afrontamiento de las dificultades que se presentarán, reducir las actitudes negativas hacia la investigación y alentar la producción científica que es tan necesaria en nuestro contexto nacional.

Se recomienda que las instituciones educativas fortalezcan las habilidades investigativas a partir de mallas curriculares que desarrollen las competencias necesarias que ayuden a promover la elección de tesis como medio de titulación, esto además implica que se retuerce las habilidades investigativas de los docentes y asesores de tesis.

El asesor juega un rol fundamental en el desarrollo de una tesis, debe cumplir un rol de mentor académico y emocional por esto se recomienda elaborar rúbricas no solo para los tesistas sino también para los asesores tomando como referencia la propuesta de rúbricas de De la Cruz et al. (2010).

Se recomienda seguir investigando acerca de los estados emocionales involucrados en el proceso investigativo ya que el entendimiento de estas emociones facilitará el proceso con mayor nivel de eficacia y con menor impacto emocional.

Quedan algunas interrogantes para futuras investigaciones, ¿cómo serán las vivencias de tesistas de universidades públicas en nuestro país? ¿Será distinta la realidad en universidades privadas de provincias? ¿Las universidades públicas del país lograrán dar soporte académico y emocional a través de asesores capacitados en investigación y que cumplan su rol de asesor mentor? ¿Cómo contribuir al desarrollo de la motivación de

logro a fin de que los estudiantes se orienten hacia investigación buscando la excelencia?

Aún quedan muchos temas por investigar.

## REFERENCIAS

- Abreu, J.L. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All but Thesis Syndrome Daena.. *International Journal of Good Conscience*, 10(2) 246-259
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza editorial.
- Aiquipa, J. J., Ramos, C. M., Curay, R., & Guizado, L. L. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y representaciones*, 6(1), 21-82.
- Alvarado, G., Alarcón, R., Flores de la Cruz, H.I, & Ramírez, R. C. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3).
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Origenes Y Perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- 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* [Tesis de Licenciatura]. [repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/1058](https://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/1058)
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Barbera, E., & Molero, C. (1996). Motivación social. En I. Garrido (Ed.). *Psicología de la Motivación* (pp. 163 – 194). Síntesis.
- Baron R., & Byrne D. (2005) *Psicología Social* 10. Edición Madrid, Pearson Educación, S.A.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Morata.
- Carlino P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. xxiv, 2005, 41-62  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos Institucionales que favorecerían su completamiento. Conferencia plenaria en el Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior, organizado por la REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y la Universidad Javeriana, Bogotá, 18 y 19 de septiembre de 2008.  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/132.pdf>
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41- 44.
- Carretero, M. (1996). Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 183-188.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation research* (pp. 41-84). Academic Press.
- Chambilla, 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* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de los Motivos Sociales*. <http://www.uv.es/~cholz>
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches Sage Publications.*, Cap. 9 (María José Llanos Pozzi trad). Pearson (Obra original publicada en 1962).  
<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4ª ed.). Pearson.

- Creswell, J. W. (2014). *Research designs. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). SAGE.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Decharms, R. (1968). *Personal causation*. Academic Press.
- De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F., & Abreu, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, 32(130), 83-102.
- Dillon, M. J., & Malott, R. W. (1981). Supervising masters theses and doctoral dissertations. *Teaching of Psychology*, 8(4), 195-202.
- Durán-Aponte E., & Pujol L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 83-97  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological review*, 124(6), 689.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). Guilford Press.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence as the core of achievement motivation. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3–12). Guilford Press.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. En J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 235–250). Guilford Press.

- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Espinosa-Guzmán, D., & Rojas-Solís, J. L. (2021). Conocimientos y motivos de estudiantes universitarios para realizar una tesis de investigación. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(SPE1).
- Fiske, S. (2008). Core Social Motivations: Views from the Couch, Consciousness, Classroom, Computers, and Collectives. En J. Y. Shah & W. L. Gardner, (Eds.), *Handbook of Motivation Science* (pp. 3–22). Guilford Press.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Fonseca de Rocca R., & Prieto de Alizo L. (2010) Las emociones en el investigador humanista *Omnia* 16 (2), pp. 132 – 149
- Fraenza, C., & Palermo-Kielb, K. (2022). Dissertation writing during COVID-19: Student anxiety and productivity. *Journal of Educational Research and Practice*, 12, 304–322. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2022.12.1.21>
- García, A. E. (2008). *Motivación individual*.
- Gascón, Y. (2008). El Síndrome de todo menos tesis TMT como factor influyente en la labor investigativa. *Revista Copérnico* Año V, No. 7, 2008
- González, V., & Cisneros, E. (2007). *Factors Influencing the ABT Phenomenon among Graduate Students in a Master Program in Mexico* Artículo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago) [https://www.academia.edu/5453182/Factors\\_influencing\\_the\\_ABT\\_phenomenon\\_among\\_graduate\\_students\\_in\\_a\\_Master\\_program\\_in\\_Mexico](https://www.academia.edu/5453182/Factors_influencing_the_ABT_phenomenon_among_graduate_students_in_a_Master_program_in_Mexico)
- González Montegudo, P. (2001). El Paradigma Interpretativo en la Investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas* Número 15 Páginas 227-246 [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1)
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) & Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gutierrez, G. M., & La Rosa, M. I. (2022). Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 14(16), 63-87.

- Hanson, J., Loose, W., & Reveles, U. (2020). A Qualitative Case Study of All-but-Dissertation Students at Risk for Dissertation Noncompletion: A new model for supporting candidates to doctoral completion. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 24(1), 234-262
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 661-669.
- Hernández-Sampieri R., Fernández C., & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. Edición). McGraw Hill.
- Hernández-Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.
- Hirschhorn A. (2012). *Factores que facilitan o dificultan la culminación de las Tesis. Análisis comparado de tres escuelas de Post grado en Ciencias Agropecuarias* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Mar del Plata.  
<http://nulan.mdp.edu.ar/1625/1/>
- Ibarra-López, P. (2017). La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores* 3(4), 1-22.
- INEI (2015). Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades - Inei 2014  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/.../Libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/.../Libro.pdf)
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Labarrere, S. (2016) Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica* 13(1), 45-56  
DOI:10.18774/448x.2016.13.293
- Linnenbrink-Garcia, L., & Fredricks, J. A. (2008). Developmental perspectives on achievement motivation. (Eds). *Handbook of motivation science*, 449-464. Guilford Press.
- Mamani-Benito, O. J., & Apaza, E. E. (2019). Rasgo conciencia y actitud hacia la tesis en universitarios de una sociedad científica. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(2), 559-581
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

- McClelland, D. C. (1951). Measuring motivation in phantasy: the achievement motive. En H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men; research in human relations* (pp. 191–205). Carnegie Press.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea.
- Mejía, C., Inga-Berrospi, F., & Mayta-Tristán, P. (2014). Titulación por tesis en escuelas de medicina de Lima, 2011: características, motivaciones y percepciones. *Revista Peruana De Medicina Experimental Y Salud Pública*, 31(3). doi:http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2014.313.88
- Merino, R. (2019). Factores que influyen en la elaboración del proyecto de tesis de maestría. *Acta Herediana*, 62(1), 134-142
- Molina, J (2019). La mesiánica como utopía: otra mirada desde el síndrome todo menos tesis. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5(9), 185 – 200.
- Moll, L. (1990), "La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza". *Journal for the Study of Education and Development*, 13(51-52), 247-254.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Aula de Innovación*, 100, 6-10.
- Monereo, C., (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534.
- Morán, C., & Menezes dos Anjos, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-40.
- Morling, B., & Kitayama, S. (2008). Culture and motivation. (Eds). *Handbook of Motivational Science* (pp 417-433). Guilford Press.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2da. Edición). Pearson Educación.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.

- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170.
- Navas, L., & Castejón, J. L. (2013). Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa. *Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa*, (1), 35-74.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ochoa, L., & Cueva, 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.
- Odena, O., & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach. *Studies in higher education*, 42(3), 572-590.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical review and comparison between Maslow, Herzberg and McClelland's theory of needs. *Funai journal of accounting, business and finance*, 1(1), 161-173.
- Palmero F., & Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. McGraw Hill Interamericana de España.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F., & Choliz, M. (2001). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid, España: Mc-Graw Hill.
- Paredes-Proano, F. y Moreta-Herrera, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 11-26
- Pérez-Córdoba, R. Á. (2009). *El constructivismo en los espacios educativos*. CECC Editorial EDITORAMA SA.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-42
- Pittman, T. S., Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1983). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Limiting conditions on the undermining and enhancing effects of reward on intrinsic motivation. *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, 319-340.

- Quispe, M. A. (2015). *Actitud de los internos de enfermería hacia la investigación y hacia la elaboración de tesis para titularse en la Escuela Académico Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Tesis de Licenciatura]. UNMSM Perú.
- Qureshi, H. A., & Ünlü, Z. (2020). Beyond the paradigm conflicts: A four-step coding instrument for grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 19
- Ramos-Ramírez M., & Sotomayor R. (2008) Realizar o no una tesis: razones de estudiantes de medicina de una universidad pública y factores asociados. *Rev Perú Med Exp Salud Pública*, 25(3), 322
- Reeve, J (2010). *Motivación y emoción* (5.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill Education.
- Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. En R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87-110). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303.
- Rietveldt de Arteaga, F., & Vera Guadrón, L. (2012) Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18 (2), mayo-agosto, 2012, 109-122. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Ríos, P. (1999). El constructivismo en educación. *Revista Laurus*, 5(8), 16-23.
- Ríos, P. (2004). El enfoque estratégico del aprendizaje.
- Rodriguez-Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Rodriguez-Palmero, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. En *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*, 535-544.
- Romero-Ortega, A., & Sanz-Cabrera, T. (2017). ¿ Tesis o examen de grado? Un dilema para la formación investigativa 1. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 238-247.
- Ruble, D.R. (1984). Teorías de la motivación de logro: Perspectiva evolutiva. *Infancia y*

- Ruíz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, 8, 2005, 145-170 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816006>
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. *Qualitative content analysis in practice*, 1-280.
- Senko, C., Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2008). Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of mastery and performance-approach goals (Eds). *Handbook of Motivational Science* (pp 100-113). Guilford Press.
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Sternberg, R. J. (2017). Intelligence and competence in theory and practice. En Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp 9-24). Guilford Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1era ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Templeton, R. (2016). Doctorate motivation: An (auto) ethnography. *Australian Universities' Review, The*, 58(1), 39-44.
- Thornberry-Noriega, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, (006), 197-216.
- Toscano, B., Margain, L., Ponce, J., y Peña, J. (2016). Factores que influyen en la titulación de los egresados de un programa académico de pregrado. *Revista Investigaciones Sociales*, 2(6), 73-93.
- Turner, J.; Meyer, D. y Schweinle, A. (2003) The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 375-393.

- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) (2015). *Modelo Educativo*. UPC.  
<http://www.upc.edu.pe>
- Valarino, E. (1994). *Todo menos investigación*. Equinoccio Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Valarino, E. (1997) *Tesis a tiempo*. Equinoccio Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Vega, H., Moquillaza, S., Benito, O., & De la Cruz Vélez, P. (2022). Apoyo en los trabajos de investigación para el incremento de titulados por la modalidad de sustentación de tesis. *3C TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 11(1), 171-189.
- Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Vygotsky, L. (1988). *Thought and Language*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Markham.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. International Universities Press.

## ANEXOS

### 1. MATRIZ DE INSTRUMENTO - Guía de Entrevista semi estructurada

CATEGORÍA	CATEGORÍAS PRELIMINARES	DEFINICIÓN	ITEMS
<p>La <b>MOTIVACIÓN DE LOGRO</b> es la tendencia relativamente estable a buscar el éxito en las tareas buscando un estándar de excelencia. Choliz (2004)</p>	<p>Persistencia en la tarea: tenacidad en lograr realizar la tarea implementando las acciones necesarias para el éxito</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacidad de enfrentar dificultades</li> <li>-Incremento del esfuerzo ante la presencia de obstáculos</li> <li>Organización para culminar exitosamente la Tesis en el tiempo previsto</li> <li>- Cumplimiento de los plazos de avance de la tesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es tu percepción acerca de cómo enfrentar los retos de la tesis?</li> <li>- ¿Durante el proceso de elaboración de tesis cuáles son los hitos más importantes, tanto los más difíciles como los más fáciles?</li> <li>- ¿Cómo explican ustedes que se puede superar los momentos difíciles en este proceso de hacer tesis?</li> </ul>
	<p>Deseo por el logro: interés, pasión que empuja al logro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés y pasión por investigar el tema de Tesis</li> <li>- Disposición a asumir riesgos para alcanzar la meta deseada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué sentimientos o emociones surgen en ti al pensar en la tesis?</li> <li>- ¿Cómo te sientes cuando tienes que trabajar en tu tesis?</li> <li>- ¿Cuál o cuáles son los principales motivadores que te impulsan a continuar y terminar la tesis?</li> </ul>
	<p>Valor del incentivo o refuerzo: valoración percibida en el logro de la meta, importancia de los beneficios esperados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor asignado a la tesis</li> <li>- Beneficios para el estudiante al culminar la Tesis</li> <li>- Relevancia de los beneficios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué se te viene a la mente si te digo Tesis?</li> <li>- ¿Qué representa para ti la Tesis?</li> <li>- ¿Cuál es el principal beneficio de hacer la Tesis?</li> <li>- ¿Qué tan importantes son estos beneficios para ti?</li> </ul>
	<p>Percepción de la propia competencia: autopercepción de la competencia para realizar una tarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confianza y seguridad de tener un buen desempeño al elaborar la tesis</li> <li>- Reconocimiento de sus limitaciones y búsqueda de solución de éstas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo has percibido que ha sido tu desempeño en la elaboración de la tesis?</li> <li>- ¿Hubo momentos en los que sintieron desánimo? ¿Cuáles y por qué?</li> <li>- ¿Cuáles serían tus fortalezas y debilidades para la elaboración de la tesis?</li> <li>- ¿Qué has hecho para contrarrestar tus limitaciones?</li> </ul>

	<p>Localización del origen del éxito: responsabilidad asignada a factores externos o internos.</p>	<p>- Atribución del éxito o fracaso a factores internos o externos al individuo</p>	<p>- ¿En qué medida tu éxito para elaborar la tesis depende de ti misma o de factores externos como el asesor, formación recibida, acceso a fuentes de información, dinero, tiempo, etc.?  - ¿Cuál consideran que es el factor más determinante para que el tesista termine exitosamente la tesis en términos de calidad y a tiempo?  - ¿Cuál es el rol del asesor para el éxito del tesista?</p>
	<p>Expectativa o probabilidad de éxito:</p>	<p>- Percepción de la capacidad para lograr con éxito culminar la Tesis.  - Nivel de calidad esperada en la tesis</p>	<p>- ¿Cómo esperan que sea tu desempeño en lo que aún les falta para culminar la tesis?  - ¿En este proceso han percibido la presencia de la motivación de logro? ¿De qué manera?  - ¿Cómo se imaginan que será la Sustentación? ¿En qué plazo consideran que estarán preparados para sustentar?</p>

## 2. CRITERIO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO - Juicio de Expertos<sup>1</sup>

### Estimado(a) ...

Usted ha sido seleccionado(a) como juez para evaluar el instrumento cualitativo que hace parte de la investigación sobre Motivación de logro en la elaboración de tesis en estudiantes de pregrado de Psicología de una universidad privada en Lima.

La evaluación del instrumento tiene gran relevancia para obtener resultados válidos que puedan aportar al objeto de la investigación de manera eficiente, así como para sus respectivas aplicaciones. Agradezco su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos: .....

Formación académica: .....

Áreas de experiencia profesional: .....

Cargo actual: .....

Institución: .....

**Objetivo de la investigación:** Comprender cómo contribuye la motivación de logro en el proceso de elaboración de la tesis desde la perspectiva de los estudiantes de pregrado y de una universidad privada en Lima.

**Objetivo del juicio de expertos:** Validar un instrumento que permita evaluar cualitativamente la motivación de logro en a de los estudiantes de pregrado de Psicología y de una universidad privada en Lima, para luego interpretar los hallazgos de investigación.

**Objetivo del instrumento:** Analizar la motivación de logro en estudiantes de pregrado de Psicología y de una universidad privada en Lima.

---

<sup>1</sup> Modelo obtenido de Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

## CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Suficiencia</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1 No cumple el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

## PLANTILLA DE VALORACIÓN

Por favor marque con una X el valor otorgado a cada ítem, según el grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

**1 = No cumple con el criterio**

**2 = Bajo nivel**

**3 = Moderado nivel**

**4 = Alto nivel.**

<b>Categorías preliminares</b>	<b>Ítem</b>	<b>Suficiencia</b>	<b>Claridad</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Observación</b>
Persistencia en la tarea	¿Cuál es tu percepción acerca de cómo enfrentar los retos de la tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Durante el proceso de elaboración de tesis cuáles son los hitos más importantes, tanto los más difíciles como los más fáciles?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Cómo explican ustedes que se puede superar los momentos difíciles en este proceso de hacer tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Deseo por el logro	¿Qué sentimientos o emociones surgen en ti al pensar en la tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Cómo te sientes cuando tienes que trabajar en tu tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Cuál o cuáles son los principales motivadores que te impulsan a continuar y terminar la tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Valor del incentivo o refuerzo	¿Qué se te viene a la mente si te digo Tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Qué representa para ti la Tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Cuál es el principal beneficio de hacer la Tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Qué tan importantes son estos beneficios para ti?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Percepción de la propia competencia	¿Cómo has percibido que ha sido tu desempeño en la elaboración de la tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Hubo momentos en los que sintieron desánimo? ¿Cuáles y por qué?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Cuáles serían tus fortalezas y debilidades para la elaboración de la tesis?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	¿Qué has hecho para contrarrestar tus limitaciones?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

**Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable [ ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez evaluador:**

**DNI:**

**Celular:**

**Especialidad del evaluador:**

**Observaciones:**

Por favor colocar su firma electrónica o enviarla en archivo adjunto:

### 3. INSTRUMENTO: GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

**Dirigida a:** Estudiantes de 11 y 12 ciclo de la Facultad de Psicología de una Universidad privada

**Objetivos:** - Explorar las actitudes de los estudiantes frente a la investigación en general y frente a la tesis  
- Analizar la motivación de logro asociado a la elaboración de la tesis.

Buenos días/tardes; mi nombre es Yolanda Molina y me encuentro realizando una investigación sobre la motivación de logro en estudiantes de la carrera de Psicología, en el proceso de la elaboración de tesis. Quisiera contar con tu participación, esta entrevista tiene una duración aproximada de 90 minutos.

#### Consentimiento

¿Aceptas ser entrevistado? SÍ / NO

¿Aceptas ser grabado? SÍ / NO

¿Aceptas que tu nombre aparezca en el Informe? SÍ / NO

#### **A. Datos generales**

1. Nombre
2. Edad
3. Género:
4. Carrera que cursa:
5. Ciclo que cursa actualmente:

#### **B. Sobre los indicadores de Motivación de logro**

1. Si digo TESIS qué es lo que primero se te viene a la mente
2. ¿Qué representa para ustedes hacer tesis? ¿Qué sentimientos o emociones surgen al pensar en la tesis?
3. ¿Cuáles son las principales motivaciones que llevan a hacer la tesis?
4. ¿Cuál es tu percepción acerca de cómo enfrentar los retos de la tesis?
5. ¿Cómo te sientes cuando tienes que trabajar en tu tesis?
6. ¿Durante el proceso de elaboración de tesis cuáles son los hitos más importantes, tanto los más difíciles como los más fáciles?
7. ¿Cómo explican ustedes que se puede superar los momentos difíciles en este proceso de hacer tesis?
8. ¿Cuál es el principal beneficio que les reporta hacer la tesis?
9. ¿Cómo has percibido que ha sido tu desempeño en la elaboración de la tesis?
10. ¿Hubo momentos en lo que sintieron desánimo? ¿Cuáles y por qué?
11. ¿Cuáles serían tus fortalezas y debilidades para la elaboración de la tesis?
12. ¿En qué medida tu éxito para elaborar la tesis depende de ti misma o de factores externos como el asesor, formación recibida, acceso a fuentes de información, dinero, tiempo, etc.?
13. ¿Cuál consideran que es el factor más determinante para que el tesista termine exitosamente la tesis en términos de calidad y a tiempo?

14. ¿Cuál es el rol del asesor para el éxito del tesista?
15. ¿Cómo esperan que sea tu desempeño en lo que aún les falta para culminar la tesis?
16. ¿En este proceso han percibido la presencia de la motivación de logro? ¿De qué manera?
17. ¿Cómo se imaginan que será la Sustentación? ¿En qué plazo consideran que estarán preparados para sustentar?

**MUCHAS GRACIAS**

#### 4. INSTRUMENTO: GUÍA DE GRUPO FOCAL

**Dirigida a:** Estudiantes de 11 y 12 ciclo de la Facultad de Psicología de una Universidad privada

**Objetivos:** - Explorar las actitudes de los estudiantes frente a la investigación en general y frente a la tesis  
- Analizar la motivación de logro asociado a la elaboración de la tesis.

Buenos días/tardes; mi nombre es Yolanda Molina y me encuentro realizando una investigación sobre la motivación de logro en estudiantes de la carrera de Psicología, en el proceso de la elaboración de tesis. Quisiera contar con tu participación, esta entrevista tiene una duración aproximada de 90 minutos.

##### Consentimiento

¿Aceptas ser entrevistado? SÍ / NO

¿Aceptas ser grabado? SÍ / NO

¿Aceptas que tu nombre aparezca en el Informe? SÍ / NO

##### **A. Datos generales**

1. Nombre
2. Edad
3. Género:
4. Carrera que cursa:
5. Ciclo que cursa actualmente:

##### **B. Sobre los indicadores de Motivación de logro**

18. ¿Qué representa para ustedes hacer tesis? ¿Qué sentimientos o emociones surgen al pensar en la tesis?
19. ¿Cuáles son las principales motivaciones que llevan a hacer la tesis?
20. ¿Durante el proceso de elaboración de tesis cuáles son los hitos más importantes, tanto los más difíciles como los más fáciles?
21. ¿Cómo explican ustedes que se puede superar los momentos difíciles en este proceso de hacer tesis?
22. ¿Cuál es el principal beneficio que les reporta hacer la tesis?
23. ¿Cómo has percibido que ha sido tu desempeño en la elaboración de la tesis?
24. ¿Hubo momentos en lo que sintieron desánimo? ¿Cuáles y por qué?
25. ¿Cuáles serían tus fortalezas y debilidades para la elaboración de la tesis?
26. ¿En qué medida tu éxito para elaborar la tesis depende de ti misma o de factores externos como el asesor, formación recibida, acceso a fuentes de información, dinero, tiempo, etc.?
27. ¿Cuál consideran que es el factor más determinante para que el tesista termine exitosamente la tesis en términos de calidad y a tiempo?
28. ¿Cuál es el rol del asesor para el éxito del tesista?
29. ¿Cómo esperan que sea tu desempeño en lo que aún les falta para culminar la tesis?

30. ¿En este proceso han percibido la presencia de la motivación de logro? ¿De qué manera?
31. ¿Cómo se imaginan que será la Sustentación? ¿En qué plazo consideran que estarán preparados para sustentar?

**MUCHAS GRACIAS**

## 5. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigadora: Licenciada Yolanda Julia Molina Ginocchio

Estimado (a) ..... lo/ la invitamos a participar en una investigación que se está realizando con los alumnos de la carrera de Psicología de universidades privadas; con el objetivo de explorar las motivaciones hacia la elaboración de Tesis.

### **Procedimiento**

Si usted decide participar en este estudio, su participación comprenderá:

1. Participación en una dinámica grupal o entrevista para recoger información sobre el tema en estudio.
2. La entrevista grupal dura un promedio de una hora y media. La entrevista individual dura un promedio de 40 minutos.
3. Se le solicita su consentimiento para ser grabado y se guardará total confidencialidad.

### **Beneficios:**

No existe beneficio directo por participar de este estudio. Sin embargo, al finalizar la investigación se le contactará para informarles sobre los resultados.

### **Riesgos:**

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación.

### **Costos e incentivos**

Usted no deberá pagar nada por participar. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole, únicamente la satisfacción de colaborar y contribuir con los resultados del estudio.

### **Confidencialidad:**

Considerando que esta investigación no maneja información sensible o íntima, y al ser una investigación basada en las opiniones no estaremos develando su identidad en el informe. Se usará un pseudónimo al referirse al entrevistado y así garantizar el anonimato.

### **Derechos del participante:**

Usted puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar o no, nosotros las responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar, luego se desanima o ya no desea continuar, puede hacerlo sin perjuicio alguno y sin ninguna preocupación. Cualquier duda respecto, puede consultar con la investigadora Lic. Yolanda Molina al [REDACTED] o la Dra. Frine Salmavides del Comité de Ética de la UPCH al teléfono 3190000 – anexo 201355.

### **Declaración del Investigador:**

Yo declaro que el participante ha leído la información del proyecto, he aclarado sus dudas sobre el estudio, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los resultados del estudio serán utilizados para fines de investigación.

Investigadora: Yolanda Julia Molina Ginocchio

Fecha: .....

Firma: .....